الفاعلية الذاتية للذاكرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان

إعداد

ختام سليم درويش الفار

إشراف

الدكتور احمد محمد علي الزعبي

استاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

1/ آذار/ 2014

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ : 1/ آذار/ 2014

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتور أحمد محمد علي الزعبي أستاذ مشارك في علم النفس التربوي / تعلم وتعليم	رئيساً ومشرفاً	....
الدكتورة هناء خالد سالم الرقاد أستاذ مشارك في علم النفس التربوي/ نمو	عضواً	....
الدكتور مصطفى قسيم الهيلات أستاذ مشارك في علم النفس التربوي/ نمو	عضواً	....
الدكتور موفق سليم صبح بشارة أستاذ مشارك في علم النفس التربوي جامعة الحسين بن طلال	عضواً خارجياً	....

التفويض

أنا الطالبة ختام سليم درويش الفار والموقعة أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان " الفاعلية الذاتية للذاكرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان" بإشراف الدكتور أحمد محمد علي الزعبي، من نتائج بحثي العلمي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك، كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: ختام سليم درويش الفار

التوقيع:

الإهداء

إلى روح

والديَّ الطاهرتين

شكر وتقدير

"سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم"

الحمد والشكر لله الذي منحني القوة والعافية، ويسر لي أمري لإنجاز هذا الجهد المتواضع.

لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور احمد محمد علي الزعبي الذي تفضل بقبول الإشراف على هذا العمل وكان لي خير المعلم والمرشد، ولم يبخل لحظة في تقديم العون، فلك أستاذي الكريم كل الشكر والتقدير على ما قدمته لي من عصارة فكرك ووحي قلمك حتى خرج هذا العمل إلى حيز النور... سائلة المولى عز وجل أن يطيل في عمرك ويبقيك ذخراً للأمة بعلمك انه هو العلي القدير.

كما أتقدم بالشكر والامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور مظهر العطيات على كل ما قدمه لي من إضاءات، ومساعدة في تذليل كافة الصعوبات، وحرصه المتواصل على مساندتي والاستعداد المتواصل لتقديم كل إمكاناته العلمية.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الكرام الدكتور مصطفى قسيم الهيلات، والدكتورة هناء خالد الرقاد، والدكتور موفق سليم بشارة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

ولن أنسى أن أتقدم بشكري وتقديري لطلاب وطالبات الثانوية العامة، ومدراء ومديرات مدارس التعليم الخاص، ومعلمات مدرستي الذين ساهموا في تطبيق إستبانة الدراسة.

وأخيراً أتقدم بشكري لشقيقاتي وأشقائي الذين كانوا مصدراً للعون، ولجميع من كان له علاقة بهذا العمل من جانب أو آخر... وجزاهم الله عني كل الجزاء.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
التفويض	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ي
الملخص باللغة العربية	ك
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1
مقدمة	1
مشكلة الدراسة	7
أسئلة الدراسة	8
أهمية الدراسة	8
التعريفات المفاهيمية والاجرائية	10
حدود الدراسة ومحدداتها	12
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	13
الإطار النظري	13
الدراسات السابقة	36
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	47
منهج البحث المستخدم	47
مجتمع الدراسة	47
عينة الدراسة	48
أداة الدراسة	49
صدق الأداة	50
ثبات الإستبانة	51
تصحيح الأداة	53
إجراءات الدراسة	53

الموضوع	الصفحة
متغيرات الدراسة	54
المعالجة الإحصائية	55
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	56
نتائج السؤال الأول	56
نتائج السؤال الثاني	57
نتائج السؤال الثالث	59
نتائج السؤال الرابع	69
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	72
مناقشة نتائج السؤال الأول	72
مناقشة نتائج السؤال الثاني	74
مناقشة نتائج السؤال الثالث	76
مناقشة نتائج السؤال الرابع	78
التوصيات	80
المراجع	81
المراجع العربية	81
المراجع الأجنبية	85
الملاحق	90
الملخص باللغة الإنجليزية	104

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
1.	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس، والفرع الأكاديمي	47
2.	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والفرع الأكاديمي	48
3.	معاملات الارتباط بين فقرات الأداة وأبعادها والدرجة الكلية	50
4.	معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا	52
5.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة	56
6.	معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة (N=769)	57
7.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة في ضوء متغيري الجنس والفرع الأكاديمي	60
8.	نتائج تحليل التباين الثنائي للدرجة الكلية على مقياس الفعالية الذاتية للذاكرة تبعا لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي	60
9.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على أبعاد استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة في ضوء متغيري الجنس والفرع في الأكاديمي.	61
10.	تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة لأداء أفراد عينة الدراسة عن أبعاد استبانة الفعالية الذاتية للذاكرة تبعا لمتغيري للجنس والفرع الأكاديمي	64

الرقم	المحتوى	الصفحة
11.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي	69
12.	نتائج تحليل التباين الثنائي لمعدلات التحصيل الدراسي تبعا لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي	70

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
.1	أداة الدراسة	91
.2	أسماء لجنة تحكيم أداة الدراسة	102
.3	أسماء المدارس الخاصة التي سُجبت منها عينة الدراسة	103

المُلخص

الفاعلية الذاتية للذاكرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان

إعداد

ختام سليم درويش الفار

إشراف

الدكتور احمد محمد الزعبي

استاذ مشارك

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان ، وتكونت عينة الدراسة من (769) طالباً وطالبة من طلبة الثاني الثانوي في الفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد تم استخدام استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة (MSEQ) من إعداد وست (West, 1989) بعد مواءمتها لعينة الدراسة، كما تم استخدام المعدلات الدراسية للعام الدراسي (2013/2012) لاحتساب درجات التحصيل لعينة الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للفاعلية الذاتية الكلية للذاكرة لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية

دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي من جهة والفاعلية الذاتية للذاكرة بجميع أبعادها من جهة أخرى. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية للذاكرة تعزى للجنس لصالح الذكور، والفرع الأكاديمي لصالح طلبة الفرع العلمي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل تعزى للجنس ولصالح الإناث، وللفرع الأكاديمي ولصالح طلبة الفرع العلمي، وللتفاعل بينهما لصالح الفرع العلمي الذكور. وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة المعلمين للفاعلية الذاتية للذاكرة لطلبة الثانوية العامة أثناء تدريسهم.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية للذاكرة، التحصيل الدراسي، طلبة الثانوية العامة، مدارس التعليم الخاص.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

يمتاز العصر الحالي بدخول العالم إلى الألفية الثالثة بسرعة التغيرات في جميع مجالات الحياة، بالإضافة إلى تزايد المعرفة الإنسانية وتسارعها، وقد أدى ذلك إلى تزايد الأعباء الملقاة على نظام معالجة المعلومات عند الأفراد، وتُعد مواكبة التغيرات التي تطرأ في العالم أحد أهداف التربية في أي مجتمع حضاري، نتيجة لذلك فقد أصبحت الوسائل التربوية الحديثة تركز على نوع المعلومات لا على كميتها، كما أصبحت تعتمد على تنمية مهارات التفكير المتنوعة لتحقيق الأهداف المنشودة. كما أصبح الإتجاه الحديث في التربية ينظر إلى الطالب على أنه المحور الأساس في العملية التعلميّة- التعليمية، وأفرز دوراً حيوياً له بحيث لم يعد المتلقي الصم للمعلومات بل جعل منه عنصراً فاعلاً في العملية التعلميّة- التعليمية مما حوَّل دوره إلى مشارك فاعل الأمر الذي ينعكس بالمحصلة على أدائه وتحصيله الدراسي. وتعد الظروف والمؤثرات الاجتماعية المباشرة كالأسرة من المؤثرات القوية على التفوق أو القصور الدراسي لدى الطالب، حيث تمثل البيئة الأسرية أهم المناخات وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي ويلعب مستوى ثقافة الأسرة، وإمكاناتها، ومدى قدرتها على مساعدة الطالب، وتوفير المناخ الأسري القائم على التفاعلات الإيجابية بين الطالب ووالديه وإخوته فضلاً عن الرعاية والتوجيه الايجابي دوراً بالغ الأهميةفي عملية التعلم. فهذه تشكل ظروف وعوامل وجودها يؤدي إلى تحقيق تحصيل دراسي أفضل. كما أن تشجيع الطالب على التعامل مع الخبرات الجديدة ومشاركته في اتخاذ القرارات المهمة، والتعزيز والثناء المستمرين لخبراته الناجحة من المحفزات التي تعمل على زيادة دافعيته للإنجاز.

وتشهد التربية إهتماماً كبيراً وتطوراً مستمراً نحو الأفضل لمواكبة مستجدات عصر العولمة، والمعلوماتية، والتقدم العلمي والتكنولوجي، ومتطلبات القرن الحالي وتحدياته المستقبلية، ولإعداد الفرد المتعلم لمواجهة هذه التحديات لا بد من بناء شخصيته المستقلة، وتربيته بالاعتماد على الذات، ورفع مستوى طموحه، وثقته بنفسه، واحترامه لذاته، ليكون مسؤولاً عن تعلمه ومبادراً ونشطاً وباحثاً ومفكراً مستجيباً للقضايا والمشكلات الحياتية باهتمام وفاعلية (الطراونة،2011).

ويتبلور نجاح المؤسسات التربوية وكوادرها التعليمية بمخرجاتها من الطلبة، إذ تحتل مرحلة التعليم الثانوي مكانة حساسة من بين مراحل التعليم المدرسي، إذ يترتب على هذه المرحلة قرارات مستقبلية حاسمة لهؤلاء الطلبة، فقد تعمل نتائج هذه المرحلة على رفع مكانتهم إلى أعلى الدرجات وتحقق طموحاتهم، وقد يحدث عكس ذلك، ويعتمد نجاح الطلبة في هذه المرحلة على مقدار تحصيلهم العلمي الذي يقاس من خلال امتحان عام تعده وزارة التربية والتعليم في الأردن، ويعتمد هذا الامتحان بدرجة كبيرة على الذاكرة وفعاليتها لدى الطلبة (الشيخ، 2004).

ويرى عابد (2009) أن تحصيل الطلبة في الثانوية العامة يعتمد بدرجة كبيرة على الاسترجاع والتذكر، وربط المفاهيم والمصطلحات، وتطبيق المعلومات، بالإضافة إلى ترتيب الأفكار للوصول إلى الهدف المطلوب. ويترتب على التحصيل العالي دوافع أفضل في المرحلة التالية، بالإضافة إلى فاعلية ذاتية عالية لتحقيق الطموحات المستقبلية.

ويشكل مفهوم الفاعلية الذاتية (Self–Efficacy) محوراً رئيساً من محاور نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه، نتيجة لما يمتلكه من

معتقدات شخصية؛ فالمعتقدات الشخصية (Self–Beliefs) تمكن الأفراد من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم (Bandura, 1986).

وبالاستناد لدور المعتقدات الشخصية في السلوك فإن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في كيفية تصرفه، إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد؛ فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (Bandura, 1997).

ويرى باندورا (Bandura, 1981) أن معتقدات الفرد المرتبطة بقدرته على أداء عمل معين قد تؤثر في كيفية أدائه لذلك العمل.

وأكد باندورا (Bandura, 1997) على أنه من خلال الفاعلية الذاتية يمكن أن يؤدي الفرد الأفعال الضرورية بنجاح لتحقيق نتائج مرغوبة، كما يمكن أن يسهم الإيمان بفاعلية الذات في زيادة الدافعية، وتركيز العمل، والمجهود، ونقص القلق، وخيبة الذات والتفكير السالب.

وقد أشار بجاريز (Pajares, 1997) إلى أن الطلاب ذوي فاعلية الذات العالية يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل مميز، ويثابرون ويواصلون العزم مدة أطول من ذوي فاعلية الذات المنخفضة، حيث إن درجة فاعلية الذات لدى الطلبة قد تختلف باختلاف المواد التي يدرسونها، فقد يمتلك الطلاب فاعلية ذات عالية في موضوع معين، لكنهم لا يمتلكونها في موضوع آخر، وتؤثر الفاعلية الذاتية على مستويات الدافعية مباشرة، وتوظف الأفراد للأفعال وتحدد أي أنشطة محتملة للإنجاز ومشاركة المتعلم بالأفعال المحتملة للنجاح.

وعرف باندورا (Bandura, 1989) الفاعلية الذاتية على أنها اعتقاد الفرد بأنه يمكنه أن يؤدي بنجاح الأفعال الضرورية لتحقيق نتائج مرغوبة.

وعرف كل من دمبو وجبسون (Dembo & Gibson) كما ورد في (عابد، 2009) الفاعلية الذاتية على أنها معتقدات الفرد المرتبطة بقدرته على إحداث تعديلات مرغوبة.

وقد حدد باندورا (Bandura) أربعة مصادر لتوقعات فاعلية الذات وهي: خبرات التمكن، والاستثارة الفسيولوجية والانفعالية، والخبرات البديلة، والإقناع أو الحث الاجتماعي (علام، 2010).

وأشار الزيات (2001) إلى مفهوم الفاعلية الذاتية بأنها اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية وانفعالية دافعية وحسية وفسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهمات، أو الأهداف، أو المشكلات الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

كما يرى باندورا (Bandura) أن تنظيم الذات والتوقعات والسعي لبلوغ الأهداف تسهم بشكل كبير في بناء الفاعلية الذاتية لدى الأفراد، وقد قدم وصفاً لنموذج ثلاثي الأبعاد يتكون من ثلاثة عوامل متبادلة التأثير تلعب الدور الأساس في تكوين القوى الذاتية للأفراد، وتشمل هذه العوامل: البيئة، والعوامل الشخصية، والسلوك، ويختلف تأثير هذه العوامل باختلاف الأحداث والظروف، فالأفراد لا يعيشون بمعزلٍ عن الآخرين، وإنما يعملون معاً ضمن نظام متكامل من العلاقات المتبادلة (الخلايلة، 2011).

وقد أشار باندورا (Bandura, 1989) إلى أن معرفة الفرد حول أداء ذاكرته أو ما يطلق عليه ما وراء الذاكرة (Metamemory) تعد شكلا من أشكال فاعلية الذاكرة الذاتية. وتوجد العديد من العوامل التي تؤثر في مستوى مشكلات الذاكرة وطريقة الاستجابة لها لدى ذوي الخبرة، كالعمر أو التقدم في السن، والتصور حول شدة أعراض التقدم في السن أو الشيخوخة، وسمات الشخصية العصابية.

وعرفت الذاكرة على أنها سيرورة تمكن من الحفظ والاستحضار، والحالات العاطفية، والوعي، والمعلومات المكتسبة، والانطباعات المسجلة التي تؤثر في السلوك؛ والذاكرة هي إحدى الوظائف العقلية المختصة باختزان المعلومات والخبرات والمعارف التي مرت على الفرد أو تعلّمها سابقاً، ثم استرجاعها عند الحاجة، أما التذكر فهو القدرة على استعادة مكونات خبرة سابقة (قاسم، 1999).

ونظرا لما للذاكرة من أهمية ودور أساسي في العملية التعلميّة– التعليمية، فلا بد من استغلال كل طاقات الطلبة وتوجيهها نحو إنجازات ذات مستوى عالٍ من الأداء، فالذاكرة تعد من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان، ويعتمد عليها عدد من العمليات الأخرى، مثل: الإدراك، والتعلم والتفكير، وحل المشكلات، والتحدث. وتعد هذه العمليات مهمة جداً في التحصيل الدراسي(الزيات، 2001).

وعرف هيرتزوغ وهلتش ودكسون (Hertzog, Hultsch, Dixon, 1989) الفاعلية الذاتية للذاكرة بأنها المعتقدات حول القدرة على استخدام الذاكرة بشكل فعال في الأوضاع المختلفة.

وأشار بنيامين (Benjamin, 2007) إلى أن هناك بعض الإجراءات التي تساعد على رفع مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة منها تعزيز الثقة بالنفس، وتجنب المقارنة بأداء الآخرين خصوصاً الأصغر سناً، والتحفيز المستمر على بذل الجهد والمثابرة.

أما باندورا (Bandura, 1989) فقد ركز على التعزيز الدائم لأداء الصور النمطية الإيجابية، وتعزيز الخبرات الإيجابية الناجحة ذاتياً وخصوصاً من البيئة الاجتماعية المحيطة لا سيما الوالدية. كما ركز على أهمية تطبيق مهارات ما وراء الذاكرة من المراقبة، والتحكم الذاتي.

وتعد ظاهرة ضعف تحصيل الطلبة إحدى المشكلات التربوية العالقة في المجال التربوي التي تشكل تحدياً كبيراً أمام تحقيق الأهداف التربوية للنظام التعليمي، فربما يرجع ذلك إلى العديد من الأسباب منها الطالب نفسه ونظام معالجته للمعلومات، أو الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها، واتجاهاته وميوله ودافعتيه نحو التعلم (داود، 2003).

يتضح مما سبق أن ذاكرة الطلبة تعتمد على مدى إدراكهم لقدراتهم، وفاعليتهم بتنميتها، والعمل على تخزين المعلومات بالشكل الصحيح المبني على الخبرات والطرائق التربوية الحديثة التي اكتسبوها. ويبدو الدور الكبير لكل من الأسرة والمدرسة في تنمية الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى الأبناء والطلبة من خلال تشجيع أدائهم وتعزيز خبراتهم في مجال الذاكرة لديهم، مما يزيد من دافعيتهم في ممارسة أو متابعة المهام المعتمدة على الذاكرة، وبالتالي السير قدماً وبقوة نحو مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي لما لها من آثار نفسية كبيرة عليهم، وعلى نجاحهم في حياتهم العلمية والعملية، بل والاجتماعية أيضاً، وهذا ما قاد الدراسة الحالية إلى الاهتمام بمعرفة علاقة الفاعلية الذاتية للذاكرة بمتغيرات كالتحصيل الدراسي والجنس والفرع الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

إن البحوث الخاصة بالفاعلية الذاتية للذاكرة عموماً، وبحوث الفاعلية الذاتية للذاكرة وارتباطها بالتحصيل الدراسي خصوصاً، ما زالت غير متوافرة، وذلك لأن مفهوم الفاعلية الذاتية للذاكرة ما يزال من المفاهيم الحديثة؛ فعلى الرغم من أنه لاقى اهتماما شديدا من قبل الباحثين الغربيين منذ زمن، إلا أنه ما زال من المفاهيم التي لم تجد اهتماماً أو سعياً للبحث من قبل الباحثين العرب.

وتلعب الذاكرة دوراً بالغاً في التحصيل الدراسي لدى الطلبة عموماً وطلبة الثانوية العامة خصوصاً، وذلك لأهمية هذه المرحلة بالنسبة لهؤلاء الطلبة، ومن الملاحظ أن مرحلة الثانوية العامة تتطلّب اهتماماً بالدراسة وتفرّغا أكبر على صعيد الوقت، مقارنة مع المراحل السابقة؛ لذا فإن الطلبة حينما يلتحقون بهذه المرحلة، يصبحون أكثر وعياً واختبارا لطرق تعلمهم وفاعلية ذاكرتهم. وقد اتضحت المشكلة في الواقع التربوي لدى الباحثة كونها تعمل مدرسة في إحدى المدارس الخاصة في مدينة عمان، حيث لاحظت شكوى الكثير من طلبة الثانوية العامة من قضية نسيان الكثير من المعلومات؛ الأمر الذي قد خلّف لديهم تدنياً في فاعليتهم الذاتية للذاكرة، كما لوحِظَ ارتباط هذه الشكوى بقلق آخر، ألا وهو الخوف من تدني التحصيل أو عدم تحقيق الطموحات المرتقبة والمبنية على النتائج التي يحققونها في النهاية.

ومن الجدير ذكره أن هناك ظاهرة بدأت تأخذ حيزاً في تفكير التربويين في الآونة الأخيرة ألا وهي تفوق الإناث في امتحان الثانوية العامة مقارنة مع الذكور، الأمر الذي حدا التربويين إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراء ذلك، لكنهم لم يبحثوا في علاقة فاعلية الذات لذاكرة هؤلاء الطلبة بتحصيلهم الدراسي. ونظراً لحجم الطلبة في المدارس الخاصة في مدينة عمان واهتمام هذه المدارس بنتائج الثانوية العامة، والإعداد الكبير لهم ليحصلوا على أعلى

المعدلات، لما لنتائج الطلبة من دور في تعزيز ثقة المجتمع بهذه المدارس؛ فإن الدراسة الحالية جاءت للكشف عن علاقة الفاعلية الذاتية لذاكرة طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص بمدينة عمان وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي في ضوء متغيرَي الجنس والفرع الأكاديمي. وبالتحديد فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول– ما مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان؟

السؤال الثاني– هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان؟

السؤال الثالث– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان تعزى لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي (علمي/ إدارة معلوماتية)؟

السؤال الرابع– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان تعزى لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي (علمي / إدارة معلوماتية)؟

أهمية الدراسة

تعتمد ذاكرة الطلبة على مدى قدراتهم وفاعليتهم بتنميتها من ناحية، والقدرة على تخزين المعلومات بالشكل السليم المبني على الخبرات والطرق التربوية الحديثة التي اكتسبوها في الميدان التربوي من ناحية أخرى؛ فدور المؤسسات التربوية التعليمية واضح ومخطط له، وهناك ممن يكرسون معظم أوقاتهم وجهودهم للبحث والمتابعة من خلال التجارب التربوية

الحديثة التي من شأنها الوصول بالطلبة إلى أعلى المستويات على صعيد تحقيق الأهداف المرجوة منهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ القائمين على هذه البرامج والأهداف يأملون من الطلبة أداء أدوارهم التعلمية، باعتبارهم ملتحقين ببرامجهم التعليمية، إضافة إلى الاقتداء بالتجارب التربوية الحديثة من خلال تنمية الفاعلية الذاتية نحو التعلم، والبحث عن المعلومة من خلال التسهيلات المقدمة من البرامج التربوية التي يخضع لها هؤلاء التربويون، للوصول إلى مستوى متقدم من المخرجات التعليمية التي تعود بالفائدة على كافة الأفراد وشرائح المجتمع المختلفة.

وتبرز أهمية هذه الدراسة من حيث الموضوع الذي تعالجه وهو الفاعلية الذاتية النظرية، حيث وصف باندورا (Bandura, 1997) في نظريته المسماة "المعرفية الاجتماعية" بأنها نظرية متعددة الأوجه، ونظرية بناء السببية التي تعالج كلاً من تطوير الفاعلية وتنظيم العمل. ويُعد عنصر الفاعلية الذاتية أهم العناصر الأساسية في هذه النظرية، الذي يشير إلى تلك المعتقدات في القدرات لتنظيم وتنفيذ مسارات الأعمال اللازمة لإنتاج أو تحصيل ما، وضمنياً فإن هذا التعريف هو فكرة أن الناس أنفسهم أطراف الموقف المحدد وليس فقط محددات أو مستفيدين مما يحدث لهم في الواقع .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على الفاعلية الذاتية للذاكرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان. بشكل أكثر تحديداً يمكن إظهار أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

1- حداثة الدراسة وأصالتها إذ يتوقع أن تكون من أوائل الدراسات العربية، التي تُخضع موضوع الفاعلية الذاتية للذاكرة للبحث والدراسة، بتعريف علاقته بالتحصيل الدراسي لدى

طلبة الثانوية العامة، كما يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بموضوع جديد، وتكون نواة لدراسات عربية لاحقة متعلقة بهذا الموضوع.

2- أن تتم الاستفادة مما تقدمه الدراسة من مقياس مترجم للغة العربية، ومطوَّر من قبل الباحثة للفاعلية الذاتية للذاكرة، مما قد يساعد الباحثين في الاستفادة من هذا المقياس في إجراء دراساتهم، والمزيد من البحوث في هذا المجال. كما يمكن استخدامه من قبل العاملين في التربية والتعليم.

3- إن هذه الدراسة من الدراسات التي يتوقع أن يستفيد منها طلبة الثانوية العامة والمرشدون التربويون والمعلمون في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان، بخصوص التعرف إلى أحد أهم العوامل التي تساهم في رفع مستوى أدائهم، وبالتالي تحصيلهم الدراسي.

4- يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أولياء أمور الطلبة، وذلك في معرفة مدى أهمية الدور الذي قد تلعبه الأسرة والبيئة الاجتماعية كاملة في المساهمة في رفع درجة الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى الطالب/ الطالبة، وما يعكسه هذا على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المفاهيم الرئيسة وفيما يلي توضيح لها:

الذاكرة (Memory): القدرة على التمثيل الانتقائي للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينة، والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية،وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معين بالمستقبل، وذلك تحت ظروف أو شروط معينة (عبد الله، 2003).

الفاعلية الذاتية (Self- Efficacy): معتقدات الشخص حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العقلية المطلوبة لإنجاز الهدف المحدد، وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القدرة على إنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأهداف تتحقق فعلاً. أي أنَّ الفاعلة الذاتية هي الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته (Bandura, 1977).

الفاعلية الذاتية للذاكرة (Self-efficacy of memory): مجموعة اعتقادات الفرد عن قدرة ذاكرته في المواقف المتعددة، وتتشكل هذه الاعتقادات من خلال التجارب الناجحة أو الفاشلة التي يواجهها الفرد، وتتأثر بالعمر الزمني، وكيفية تنظيم المعلومات، ومعالجتها، بالإضافة إلى العوامل النفسية كالدافعية، والثقة بالنفس (Hertzog, Hultach & Dixon, 1989).

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجات التي حصل عليها الطالب أو الطالبة من الاستجابة على استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة المستخدم في هذه الدراسة الذي يتراوح مداه بين (صفر– 50).

التحصيل الدراسي (Academic Acheivement):

إتقان العديد من المهارات التي يمكن أن يمتلكها الطالب بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسة معينة، أو مجموعة من المواد. ويمثل مفهوم التحصيل الدراسي قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية، والتي تتم في أوقات مختلفة فضلاً عن الامتحانات اليومية والفصلية. أما التحصيل بمعناه الخاص فهو اكتساب المعارف والمهارات المدرسية بطرق علمية منظمة (مشرف، 2009).

ويعرف التحصيل الدراسي إجرائياً: بأنه معدل درجات عينة الدراسة في السنة الدراسية السابقة ممثلة بمعدلاتهم في الصف الأول الثانوي.

طلبة التعليم الخاص (Privet School's Students):

هم الطلبة الذين يدرسون في المدارس غير الحكومية (الأهلية) التابعة لمديرية التعليم الخاص في المملكة على نفقتهم الخاصة، وقد حددوا لغايات هذه الدراسة بطلبة الثانوية العامة من الفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان دون غيرهم من الطلبة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1- يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان.

2- تتحدد نتائج الدراسة بالفترة الزمنية التي تم خلالها تطبيق أداة الدراسة، وهي الفصل الأول من العام الدراسي 2014/2013 م.

3- تتحدد نتائج الدراسة بقياس مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

4- يتحدد مستوى تحصيل طلبة الثانوية العامة في الدراسة الحالية وفقا لمعدلاتهم في الصف الأول الثانوي علماً بأنه لا يوجد طلبة معيدون للصف الثاني الثانوي من بين عينة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشمل هذا الفصل عرضا للأدبيات النظرية ذات العلاقة بمتغيري الدراسة الأساسيين وهما الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي، فضلاً عن الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها.

ويتضمن الأدب النظري عرض لموضوعات الذاكرة، والفاعلية الذاتية، والفاعلية الذاتية للذاكرة، والتحصيل الدراسي.

الإطار النظري:

الذاكرة (Memory):

أصبحت مشكلة الذاكرة في النصف الثاني من القرن العشرين المنصرم من أكثر موضوعات علم النفس التي حظيت بالدراسة المعمقة، والاهتمام الشامل، حيث تم دراستها باستخدام مداخل وأساليب متنوعة في فروع ومجالات علمية عديدة بما في ذلك تلك العلوم التي تبدو وكأنها بعيدة عن علم النفس مثل تكنولوجيا المعلومات، والحاسوب، والبيولوجيا، والفسيولوجيا، وعلم الإجتماع، والطب، وقد تمخضت الكثير من الدراسات حول موضوع الذاكرة عن حجم هائل من الأدبيات يقدر بثلث ما كتب وأنجز في ميادين علم النفس كلها. (Hacker, & Livingston, 2004).

وقد ساهمت نظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory) في دفع عملية التقدم العلمية والتربوية والتعليمية إلى الأمام، كما ساعدت هذه النظرية على بلورة معنى الترميز(Encoding) كعملية ذات تأثير جيد للانتباه للأشياء والمعارف

المتعلمة، والتركيز عليها بشكل فعال وهذا يوفر استراتيجيات الفهم والاستيعاب لهذه الأشياء والمعارف، وبناء على معطيات هذه النظرية التي ظهرت لأول مرة في خمسينات القرن الماضي، وقد أصبحت ذات التأثير الكبير في سيكولوجية التعلم والتعليم، حيث لاقت اهتماماً عظيماً لدى المعلمين في تعزيز تعلم الطلبة، وبذلك تطورت النظرة إلى الإنسان بصفته يمتلك نظاماً ترميزياً لمعالجة المعلومات (Symbol-Manipulating System)، وأن النظام المهم والرئيس فيه هو مخازن الذاكرة (MemorY Stores) حيث يتم الاحتفاظ فيها بالمعلومات على شكل عمليات (Processes) تقوم بترميز (Encoding) هذه المعلومات وتخزينها ومعالجتها واسترجاعها (Retrieval) عند اللزوم (Woolfolk , 1990 ؛ (Bihler & Snowman, 1993.

وقد ترجع أهمية هذا الاتجاه إلى كونه قد ركز على طبيعة المتعلم، إذ يرى هذا الاتجاه أن المتعلم فرد نشط، وحيوي، وفعال، وإيجابي، ويمكنه القيام بعمليات التفسير والمعالجة للمنبهات والمثيرات المتعلمة، كما عنيت هذه النظرية بدراسة التعلم من وجهة نظر موسعة ومعقدة من خلال التركيز على التفاعل بين المتعلم والبيئة والقدرة على الانتباه الانتقائي (بركات، 2005).

نموذج معالجة المعلومات

يفترض نموذج معالجة المعلومات أن السلوك ليس مجرد مجموعه استجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها، وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له. ومثل هذه العمليات تستغرق زمناً من

الفرد لتنفيذها، إذ أن زمن الرجع بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجات المعرفية ونوعيتها بالإضافة إلى خصائص الأفراد (الزغول، 2010).

ويرى أصحاب نموذج معالجة المعلومات أن دورة معالجة المعلومات المرتبطة بالمثيرات التي يتفاعل معها الإنسان تمر في ثلاث مراحل رئيسية وهي الترميز (Encoding) والتخزين (Storage) والاسترجاع (Retrieval). وتتطلب المعالجات خلال هذه المراحل تنفيذ عدد من العمليات المعرفية بعضها يتم على نحو لا شعوري ، في حين أن البعض الآخر يتم على نحو شعوري بحيث يكون الفرد على وعي تام لما يجري داخل هذا النظام. ويتم تنفيذ مثل هذه العمليات عبر أجهزة الذاكرة الثلاثة: الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى (Haberlandt, 1999) .

الذاكرة الحسية (Sensory Memory): تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي. فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة: البصرية، والسمعية، واللمسية، والشمية، والتذوقية، فهي تتألف من مجموعة من المستقبلات، ويختص كل منها بنوع معين من المعلومات (Ellis, Bennett, Daniel & Rickert, 1979).

الذاكرة قصيرة المدى (Short Memory – STM): تعد الذاكرة القصيرة المدى أو الذاكرة العاملة المحطة الثانية التي تستقر فيها بعض المعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسّية، فهي تشكل مستودعاً مؤقتاً للتخزين يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة تتراوح بين 5–30 ثانية (Martindal, 1991). فالمعلومات التي تدخل إلى هذه الذاكرة يجري عليها بعض التغييرات والتحويلات، حيث يتم تمثلها على نحو مختلف عما هي عليه في

الذاكرة الحسّية، ففيها يتم تحويل المثيرات البيئية من شكل إلى شكل آخر، الأمر الذي يتيح استخلاص المعاني المرتبطة بها (Klein, 1987).

الذاكرة طويلة المدى (Long – Term Memory): تشكل هذه الذاكرة المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات التي تستقر فيه الذكريات والخبرات بصورتها النهائية، حيث يتم فيها تخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة، وذلك بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة، وتمتاز هذه الذاكرة بسعتها الهائلة على التخزين، إذ يوجد فيها الخبرات والمعلومات القديمة والحديثة (Baddeley, 1999).

ويرى كوليان (Quillian) صاحب نظرية الذاكرة الذاتية والدلالية النظرية أن الذاكرة الذاتية تشير إلى المعلومات التي يتم تذكرها منسوبة إلى الذات الشخصية للفرد، فهي ذاكرة المعلومات المرتبطة بالسيرة الذاتية أو الشخصية، ويتم ترميزها مكانياً وزمانياً، أما الذاكرة الدلالية فهي على العكس من ذلك تمثل مخزن المعلومات المنظمة التي يتم تجهيزها ومعالجتها وتدور حول اللغة والعالم من حولنا، والخبرات العامة التعليمية والتربوية، وتخزن المعلومات الدلالية وتنظم على شكل شبكات هرمية، وفكرة هذه الشبكات أن المعلومات تنظم في الذاكرة تنظيماً هرمياً تبعاً للفترة الزمنية البعيدة أو القريبة، وقد استخدمت هذه النظرية مؤخراً لبرمجة الحاسب الالكتروني اعتماداً على الافتراض النظري أن النظائر المفهوماتية للكلمات يتم تمثيلها كوحدات مستقلة تربطها شبكة من المعلومات على أساس أن ذلك يوفر نوع من الاقتصاد المعرفي في معالجة البيانات وتخزينها في الذاكرة (Berliner, 1998).

الذاكرة والتعلم:

يشير مفهوم الذاكرة إلى الدوام النسبي لآثار الخبرة ومثل هذا الدوام دليل على حدوث التعلم (Learning)، لا بل شرط لا بد منه لاستمرار عملية التعلم وإتقانها، لذا فإن الذاكرة والتعلم يتطلب كل منهما وجود الآخر، فبدون تراكم الخبرة المتعلمة ومعالجتها والاحتفاظ بها لا يمكن أن يكون هناك تعلم، وبدون التعلم يتوقف تدفق المعلومات عبر قنوات الاتصال المختلفة، وتتحول الذاكرة عندئذ إلى ذاكرة اجترارية مرضية (Miller , 2000).

وإذا كان التعلم يشير إلى حدوث تغيرات أو تعديلات تطرأ على السلوك بسبب تأثير الخبرة السابقة المتعلمة، فإن الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التغيرات، والتعديلات، وحفظها، وإبقائها جاهزة للاستخدام عند اللزوم (Kruger & Dunning, 1999).

أشار عدد من الدارسين لموضوع التعلم والذاكرة، مثل أندرسون (Andersen)، وسنجال (Singhal) ، ودينيس (Dennis) إلى أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيل والاكتساب، كما أن الشروط التي تسهل التعلم هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ، وأن مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية. ويمكن للفرد أن يعالج المعلومات من خلال استخدام استراتيجية المعالجة المتسلسلة (Serial – Processing)، حيث يقوم الفرد بمعالجة مثير تعليمي محدد ومرغوب فيه في كل لحظة من لحظات المعالجة، ويتجاهل المثيرات الأخرى غير الهدفية، أو إستراتيجية المعالجة المتوازية (Parallel – Processing)، وتشير إلى ترميز المثيرات المتزامنة جميعها في وقت واحد، ثم الاحتفاظ بالمثير الهدفي وإهمال المثيرات الأخرى (Woolfolk , 1993).

إن التعلم والذاكرة مصطلحان متداخلان، وفي كثير من الاحيان متطابقان وأن كل منهما يستخدم ليعبر عن الآخر، ويقاس بواسطته ويدلل عليه، ولهذا أصبحا مترادفين تقريبا، فحين يضع المعلم اختباراً لقياس تحصيل طلبته في موضوع ما، فإن ما يعمله في حقيقة الامر هو قياس عملية التذكر والاسترجاع عند هؤلا الطلبة في نفس الوقت، وان الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا الاختبار ليست فقط مؤشراً على تحصيله في هذا الموضوع ، وإنما مؤشر أيضاً على قدرته على تذكر المعلومات التي استطاع الاحتفاظ بها في ذاكرته والمتعلقة بهذا الموضوع (بركات، 2005).

ترى وولفولك (Woolfolk , 1993) أن معرفة الطالب لما يسمى ما وراء المعرفة (Metacognitive) يساعده في تنظيم ما وراء ذاكرته (Metamemory) وتنشيطها (memory Promoting) أيضاً، وهذا يسهل عليه عملية التخطيط للدراسة، وذلك باستخدام طرق وأساليب معرفية تطبيقية مهمة تساعد على تخزين المعلومات واسترجاعها عند الحاجة، وهذه الطرق والأساليب عديدة ومتنوعة، منها:

1. الحفظ: ويتطلب ذلك عادة من الطالب جهداً ووقتاً كبيرين، إذ أن الحفظ من النادر أن يكون سهل الاستخدام في العديد من المواضيع المتعلمة، وبخاصة لدى طلبة الجامعة.

2. التنظيم(Organization): ويقوم عن طريق تقسيم المادة الدراسية الى أجزاء صغيرة يعاد وصفها ووضعها في شكل ذي معنى، وصياغتها من جديد في علاقتها مع المعلومات الأخرى .

3. التصور الذهني (Mental Visualization): وهي عملية تخزين المعلومات في الذاكرة على هيئة صور وأشكال (الجانب الأيمن من الدماغ)، وعلى هيئة كلمات وأفكار (الجانب الأيسر من الدماغ)، ومن خلال هذه الإستراتيجية يمكن استثمار الدماغ

بأكمله، ويتمكن الطالب بذلك تنظيم المعلومات والأفكار بأساليب تسهل عملية توظيف نصفي الدماغ بشكل كامل.

4. المراجعة المنظمة (Revision): عملية تعلمية يقوم خلالها الطالب بإعادة استرجاع جميع ما قام بدراسته للتأكد من مستوى قدرته على استيعابه ومدى تذكره للمادة الدراسية بشكل فعال ومترابط، إذ تعتبر عملية المراجعة من العمليات التي تقاوم النسيان، وللمراجعة نوعان أو شكلان، هما: المراجعة الفورية (Immediate review) وتكون بعد انتهاء الطالب من عملية الدراسة مباشرة، والمراجعة اللاحقة (Later review) وتتم على فترات متفاوتة قد تكون بعد (يومين، أسبوع، أسبوعين، شهر، شهرين) من دراسة المادة وفهمها .

5. التسميع الذاتي الذهني (Mental Rehearsing): وهي محاولة الطالب استذكار ما درسه جهراً وبشكل متكرر دون النظر إلى المادة الدراسية (غيباً) مما يؤدي إلى ترسيخ الافكار المهمة وتحويلها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى .

6. مساعدات (معينات) التذكر (Mnemonic): وتقوم على أساس ربط المادة التعليمية أو الجزء الجديد منها مع المعلومات المعروفة جيداً، باستخدام آليات التلخيص (Summarizing)، والتدوين (Taking Notes)، وقد أصبح استخدام مساعدات التذكر معروفاً وشائعاً لدى الطلبة. وتُعد هذه الآلية من فنون الدراسة القائمة على الفهم والاستيعاب ذات فائدة عظيمة لمساعدة الطالب على استرجاع المعلومات أثناء تقديم الامتحان.

الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy):

تشير الفاعلية الذاتية إلى أن معتقدات الفرد المرتبطة بقدرته على أداء عمل معين تؤثر في كيفية أدائه لذلك العمل. وقد حدد باندورا (Bandura) الفاعلية ضمن عنصرين: عنصر مرتبط بالفاعلية الذاتية، ويشير إلى إيمان الفرد بقدرته على القيام بالسلوك اللازم لإنتاج المخرجات المطلوبة بنجاح، وآخر مرتبط بتوقع المخرجات، ويشير إلى تقدير الفرد بأن سلوكه بطريقة معينة سيؤدي إلى نتائج محددة (عابد، 2009).

ويرى باندورا (Bandura, 1977) أن تقييم الفرد لفاعليته الذاتية يشير إلى تقييمه لقدرته على الأداء من جهة، وعلى التحكم بالأحداث من جهة أخرى، كما يرى أن تقييمه لمستوى فاعليته الذاتية يؤثر في دافعيته، ومستوى جهده، ومبادرته، لا سيّما في مواجهة ما يعترض أهدافه، كما تؤثر على أسلوب تفكيره وتفاعله.

وأشار كل من بمبنتلي وزمرمان (Bembenutly & Zimmerman, 2003) إلى خمس خصائص لمفهوم الفاعلية الذاتية، وهي أنه يمثل حكماً ذاتياً حول إمكانات الفرد في تنفيذ مهمة أو أداء معين، كما أن هذا الحكم ليس أُحادي البعد، وأنه معتمد على المحتوى، وإن مقياس النجاح محكي وليس معياري أي يعتمد على قياس محتوى معين، ويتم قياسه قبل أداء المهمة التي تلعب دوراً سببياً في التحصيل.

مصادر الفاعلية الذاتية (Sources of Self-Efficacy):

حدد باندورا (Bandura, 1994) أربعة مصادر يمكن من خلالها تنمية اعتقاد الأشخاص بفاعليتهم الذاتية، وهي الخبرة، والنمذجة، والقناعات الاجتماعية، والعوامل الفسيولوجية.

أولاً- الخبرة " خبرة الإتقان " (" Mastery Experience " Experience): وهي من أهم العوامل التي تحدد الفاعلية الذاتية لدى الفرد. وببساطة فإن النجاح يثير الفاعلية الذاتية والفشل يقللها. فالأفراد الذين لديهم إحساس ضعيف بالفاعلية الذاتية يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كمصدر تهديد، ويمتلكون قدرة ضعيفة لتحقيق أهدافهم. وعلى النقيض من ذلك فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بالفاعلية الذاتية يقدمون على المهام الصعبة كتحدٍّ، ويرتفع مستوى الجهد المبذول في المواقف الصعبة. فمثلاً خبرات الطالب السابقة عن أدائه المتدني في الاختبار الموضوعي يمكن أن تقلل من احتمالية نجاحه في اختبار موضوعي آخر في مادة الرياضيات مثلاً. فالخبرة السابقة طورت لديه توقعاً متدنياً بالنجاح في الاختبار، وقد يجعله ذلك يطور فكرة سلبية عن قدرته في مادة الرياضيات، وهذه فكرة خاطئة لأنه قد يكون لديه قدرة جيدة في هذه المادة، بل قد يكون السبب في تدني درجة فكرته للفاعلية الذاتية في الأداء على الاختبار الموضوعي (قطامي، 2004).

ثانياً- النمذجة" الخبرة البديلة" ("Modeling " Vicarious Experience): وتتوفر هذه العملية من خلال النماذج الاجتماعية، وهي عملية مقارنة بين شخصين، فعندما يرى الناس شخصاً ينجح في شيء ما، فإن فاعليتهم الذاتية سوف تزداد. أما عندما يرون شخصاً يفشل فإن فاعليتهم سوف تنخفض، وتكون هذه العملية أكثر تأثيراً عندما يرى الشخص نفسه يشبه نموذجه، كما أن للنمذجة تأثيراً قوياً على الشخص ضعيف الثقة في فاعليته (حجات، 2009).

ثالثاً- القناعات الاجتماعية (Social Persuasions): وتتصل بالتشجيع والتثبيط، ويمكن أن يكون لها تأثير قوي، فالقناعات الإيجابية تزيد من الفاعلية الذاتية، وتؤدي السلبية منها إلى النقصان، ومن الأسهل عادةً خفض الفاعلية الذاتية للأفراد مقارنةً مع زيادتها. ويمكن

للمعلم أن يستخدم عدداً من الإجراءات التي يمكن أن تحسن من مشاعر الطلبة نحو تطوير فاعليتهم الذاتية الايجابية من خلال التالي (قطامي، 2004):

– طمأنة الطلبة والتأكيد على أنهم يستطيعون أن يكونوا طلبة ناجحين.

– إشعار الطلبة بأية درجة نجاح يحرزونها في مواقف التعلم.

– تطوير مهارة التفكير التعزيزي بصوت عالٍ، مثل: أن يقول الطالب لنفسه:" أستطيع أن أنجح وأنجز بدرجةٍ عالية ".

– الحديث الإيجابي مع الذات ويتضمن عبارات مثل:" أنا استطيع تحقيق الإجابة الصحيحة إذا فكرت بها بشكل صحيح ".

رابعاً– العوامل الفسيولوجية (Physiological Factors): يظهر الأفراد في الحالات غير العادية والمجهدة عموماً علامات الأسى والأوجاع والآلام والتعب والخوف والغثيان...الخ. ويمكن لإدراك الشخص لهذه الردود أن يغير بشكل ملحوظ من فاعليته الذاتية. إذا عانى شخص ما من غثيان من معدته قبل خطابه أمام الجمهور، فإن الفرد ذا الفاعلية الذاتية المنخفضة قد يستوعب هذا كدليل على عجزه، مما يخفض من مستوى فاعليته، وفي المقابل فإن الفرد ذا الفاعلية العالية من المرجح أن يفسر هذه الإشارات الفسيولوجية بأنها عادية ولا علاقة لها بقدرته الفعلية، التي سيبقى ينظر إليها على أنها عالية بغض النظر عن ارتجاف يديه ... الخ. وهكذا فإن إيمان الشخص بالآثار المترتبة على الاستجابة الفسيولوجية هو ما يغير الفاعلية، وليس مجرد قوة الاستجابة (حجات، 2009).

وأكد باندورا (Bandura, 1992) على عدة مصادر رئيسة تعمل على تدعيم المشاعر الخاصة بالفاعلية الذاتية لدى الأفراد، وهي الوالدان والمدرسون والأصدقاء، ولكن يُعد الوالدان من أهم المصادر التي تلعب دوراً كبيراً في تنمية وتطوير الفاعلية الذاتية في

سنوات الطفولة، وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي تم إحرازها وتحقيقها بين الآخرين بصورة واضحة. أي أن معرفة الخبرات الناجحة، وعرض النماذج الملائمة التي تمّ إنجازها فعلاً من هذه الخبرات واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع حتى تقوية القدرات التي ترفع من مستوى الفاعلية الذاتية للفرد.

محددات الفاعلية الذاتية:

يشير باندورا (Bandura, 1986) كما ورد في حجات (2009) إلى عدد من العوامل التي تعتبر محددات للفاعلية الذاتية ولها أثرها الفعال على دافعية السلوك لدى الفرد وهي:

1- الاختيار (Choic): يقوم الأفراد باختيار الأنشطة والبيئة التي سيعملون فيها أو من خلالها، فهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها، ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم، ولا يستطيعون التكيف معها.

2- الجهد والمثابرة (Effort & Persistence): إن الفاعلية الذاتية القوية والعالية والإيجابية تنتج جهدا مثابراً يؤدي إلى تخطي الصعوبات، والمشاكل، والقيام بالعمل بحماس، والنجاح فيه. وبالمقابل فالفاعلية الذاتية المتدنية والشك بالنفس وعدم الثقة، كل ذلك يؤدي إلى التقاعس عن العمل والاستسلام وعدم المواجهة.

3- التفكير وإتخاذ القرار (Thinking & Decision Making): إن الأفراد الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشكلات، يكون لديهم القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند إنجاز المهمات المعقدة، وعلى العكس فالأفراد الذين لديهم شك وعدم ثقة بفاعليتهم الذاتية عند حل المشكلات يكون نمط تفكيرهم سطحياً، ولا يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار المناسب عند مواجهة المشكلات بالإضافة إلى تدني تفكيرهم عند أداء المهمة.

4- ردود الفعل العاطفية (Emotional Reactions): إن الأفراد الذين يتمتعون بالفاعلية الذاتية المرتفعة يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوبون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء فاعل ومتفائل، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يعانون من الشعور بعدم الفاعلية الذاتية وعدم الثقة بالنفس يشعرون بالقلق والإحباط وتوقع الفشل والشعور بالنقص والتشاؤم، وبالتالي عدم القيام بالمهمات أو الأنشطة.

أبعاد الفاعلية الذاتية:

أشار باندورا (Bandura, 1994) إلى وجود ثلاثة أبعاد تعبر عن الفاعلية الذاتية، وهي:

- الفاعلية الذاتية المعرفية Knowledge Self-Efficacy: وتشير إلى إدراك الفرد لقدراته في ضبط أفكاره العقلانية واللاعقلانية.

- الفاعلية الذاتية الانفعالية Emotional Self-Efficacy: وتشير إلى إدراك الفرد لقدرته على ضبط الانفعالات السارة وغير السارة.

- الفاعلية الذاتية السلوكية Behavioral Self-Efficacy: وتعبر عن قدرة الفرد في ترجمة الفاعلية الذاتية المعرفية والانفعالية إلى فاعلية ذاتية سلوكية إيجابية.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية

ترتبط الفاعلية الذاتية بالتحصيل والإنجاز والتعلم الأكاديمي من خلال المواقف التي يمر بها المتعلم، وما يلاقيه من نتائج تعزيز، كما تسهم المتغيرات الشخصية للمتعلم وتفاعلها مع الظروف البيئية في تطوير أفكاره عن فاعليته الذاتية في المواقف التي يختبرها، ومن الاستنتاجات المتعلقة بالفاعلية الذاتية أنها تختلف باختلاف الخبرات السابقة، بالإضافة إلى تعزيز الوالدين للفرد قبل قدومه المدرسة، ثم معلميه في المدرسة (قطامي، 2004).

يقترح بروفي (Brophy, 1998) مجموعة من الاستراتيجيات والأدوار الجديدة للمعلم لمساعدة الطلبة في تحسين فاعليتهم الذاتية، ومنها أن يكون دور المعلم كمصدر للمعرفة وليس دور القاضي على الطالب، وأن يركز المعلم على عمليات التعلم أكثر من التركيز على النتائج. وأن يرد على الأخطاء وكأنها أمر طبيعي، ومفيد، ويتعامل معها كجزء من عملية العلم بدلاً من التعامل معها كدليل على الفشل. وأن يشدد المعلم على أهمية الجهد أكثر من القدرة، وعلى أهمية المعايير الشخصية أكثر من المعايير التقييمية عند إعطاء التغذية الراجعة. بالإضافة إلى أن يحاول المعلم تحفيز الجهود من أجل الإنجاز من خلال استراتيجيات الدافعية الذاتية في المقام الأول بدلاً من الدوافع الخارجية.

يتضح مما سبق أن الفاعلية الذاتية تمثل معتقدات الطالب بخصوص قدراته وأدائه، فإذا كانت فاعليته الذاتية مرتفعة حول قدرته في مادة دراسية معينة، فإن ذلك يشير إلى احتمالية وجود أداء مرتفع في هذه المادة، وعلى العكس من ذلك إذا كانت فاعليته منخفضة فإن ذلك يشير إلى احتمالية الأداء المنخفض فيها. الأمر الذي يدل على دور الفاعلية الذاتية في حياة الطالب عموماً، وطالب الثانوية العامة خصوصاً، أثناء تعامله مع المواد الدراسية المختلفة.

الفاعلية الذاتية للذاكرة Memory Self- Efficacy

تم تعريف الفاعلية الذاتية للذاكرة لأول مرة من قبل هيرتزوك وهلتش ودكسون (Hertzog, Hultsch & Dixon, 1989) على أنها المعتقدات حول القدرة على استخدام الذاكرة بشكل فعال في الأوضاع المختلفة.

ويشير كل من جورم وكرستنسن وهندرسن (Jorm, Christensen & Henderson) المشار لهم في بنيامين (Benjamin, 2007) أنه في دراسة الفاعلية الذاتية

للذاكرة، لا بُدَّ من التفريق بين المعرفة حول أداء الذاكرة والفاعلية الذاتية للذاكرة، حيث أن الفاعلية الذاتية للذاكرة تشير إلى إمكانية أن يكون لدى الفرد الأكبر سناً المعرفة الواسعة والدقيقة حول مستوى وظيفة الذاكرة لديه (ما وراء الذاكرة)، ولكن قد يعتقد أيضاً أن قدرته على التذكر ضمن سياق معين ضعيفة، مما يشير إلى تشكل المعرفة حول أداء ذاكرته؛ لذلك فهناك وجود لعلاقة ضمنية سببية بين الفاعلية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة، من شأنه أن يستبعد تأثير متغيرات صحية أخرى على أداء الذاكرة.

ويشتمل المنظور المعرفي الاجتماعي للفاعلية الذاتية للذاكرة على تدفق المعلومات ثنائي الاتجاه بين الوضع الذي يكون فيه الفرد وذاته على مر الزمن. حيث تكون الذات فيها منظمة، ومتفاعلة، وكاتبة لتجربتها. وهذه الذات تأخذ بالاعتبار المكونات الذاتية لعمل الذاكرة، والبيئة الاجتماعية التي تعمل فيها من خلال طرح أسئلة نسبية يطرحها الفرد على نفسه مثل: "كيف أكون ذا صلة بالآخرين؟" و كيف أكون ذا صلة بذاتي السابقة (في السن الأصغر)؟ (Benjamin, 2007).

وقد تجادل كل من سولس ومولين (Suls & Mullen)) كما أشار ثوماس وفريدا (Thomas & Fredda, 1999) حول أن كبار السن قد يكونوا مرتبطين بالمقارنة الزمنية (مع الذات الأصغر سناً) أكثر من المقارنة الاجتماعية (مع الآخرين). وفيما يتعلق بتطور الفاعلية الذاتية للذاكرة الزمني، وارتباطها بالسياق الاجتماعي، فقد أصدر مكفارلاند (McFarland) في عام (1992) دعوة للتحليلات التجريبية الزمنية مقابل النقاط الاجتماعية المرجعية لكبار السن لوصفهم للذات. وتتضمن هذه التحليلات أسئلة ذاتية تعكس ما بداخل الفرد من سياق اجتماعي وتطور خلال فترة الحياة، بالإضافة إلى تأملات ومخاوف حول المستقبل، ويمكن أن تصاغ هذه التأملات بلغة الهدف الموجه، مثل: أين

أريد (أو لا أريد) أن أكون؟ وكيف أصل إلى هناك؟ وتشمل هذه الأوصاف الماضية والحاضرة والمستقبلية للذات كمتذكر مكونات للفاعلية الذاكرة الذاتية.

ويبدو أن للفاعلية الذاتية للذاكرة أهمية خاصة للأفراد كبار السن الذين من الممكن أن تصبح قدرات ذاكرتهم غير جيدة كما كانت الحالة عليها وهم أصغر سناً، فعندما تبدأ إخفاقات الذاكرة بالحدوث مراراً وتكراراً للموقف نفسه أو للمهمة نفسها، وعندما يصبح الفشل شعورا مألوفا، وعندما تبدأ هذه الإخفاقات بإزعاجهم، وتصبح مربكة لهم، وتسبب لهم القلق، عندئذٍ تتحول هذه الإخفاقات إلى معطيات لم يعد بالإمكان أن يتم تفسيرها عن كونها خطأ عارض غير منتظم، أو إزعاج فقط، ولكن من المحتمل أن تعدّ مؤشراً واضحاً وذا موثوقية (ثابتاً) للتقلب في نظام تشغيل الذاكرة، وبالتالي فإن ذلك قد يؤدي إلى الحصول على قالب تحليلي للفاعلية الذاتية للذاكرة. ولكن تحليلات الفاعلية الذاتية للذاكرة لا تخضع فقط لزيادة حالات الفشل الأكثر انتظاماً في الذاكرة، بل قد تخضع أيضاً لعوامل التقدم في السن والتطور في المعرفة الذاتية والسياق الاجتماعي الذي يتطلب سلوكات معينة، ليكون أداء الفرد أكثر كفاءة. كما يواجه الفرد في مرحلة البلوغ تحول في العمليات والقدرات في مجال ذاكرته، والتي تفسرها الفاعلية الذاتية للذاكرة بأنها أكثر ارتباطاً وقوة مع التقدم بالسن بعكس عملية الانحدار في الذاكرة المتزامنة مع التقدم في السن عند الكبار مع قرب الشيخوخة (Thomas & Fredda, 1999).

ويرى ثوماس وفريدا (Thomas & Fredda, 1999) أن الفاعلية الذاتية للذاكرة تبقى بعيدة عن التركيز في الأوضاع الاعتيادية على الرغم من وجودها، لكنها تصبح أكثر أهمية حينما يكون هناك اضطراب معين، وعند النظر للفاعلية الذاتية للذاكرة في إطارها النمائي فإنها تبقى كامنة نسبياً كجزء من الشخصية خلال مرحلة البلوغ، في حين عندما

يصبح أداء الذاكرة أقل كفاءة من المعتاد في مراحل عمرية لاحقة، فإن مسألة الذاكرة تصبح أكثر أهمية على المستوى الشخصي من المراحل السابقة، وهذا يشير إلى أن الفاعلية الذاتية للذاكرة تتأثر سلباً بأداء الذاكرة المتدهور عند التقدم بالسن.

وقد وجد كلّ من بيري ووست (Berry & West, 1993) دليلاً قوياً على التوقعات المتدنية في الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى كبار السن، وذلك من خلال أنواع مختلفة من الإجراءات بما في ذلك قياس الذاكرة المتوسطة، المستمدة من مقياس ما وراء الذاكرة (Metamemory) لمرحلة البلوغ كمتنبىء بمستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة، وتم التوصل إلى أن تدني الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى كبار السن تؤدي إلى مجموعة من المظاهر لديهم، فالأداء الذاكري الضعيف نتيجة لتدني الفاعلية الذاتية للذاكرة يؤدي إلى تنشيط الشعور بالعجز، وتدني الثقة بالنفس مما يستجر أداء أكثر ضعفاً في المستقبل، والخوف من الإحراج.

ويشير الأدب النفسي إلى أن العمر يُعد مؤشراً مهماً للتعرف إلى مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة، كما أن الأفراد كلما تقدموا بالسن أصبحوا أكثر إدراكاً للتغيرات التي تحدث على ذاكرتهم، بل توجد احتمالات قوية لإقرارهم لتدني الفاعلية الذاتية لذاكرتهم، مما يؤدي إلى وجود ترابط كبير بين مجموعة من العوامل بحيث تؤثر على الفاعلية الذاتية للذاكرة، ومن هذه العوامل التقدم بالعمر أو الشيخوخة، وإدراك الفرد للتغيرات التي تطرأ على ذاكرتهم نتيجة للتقدم بالسن، وخبرات الفشل الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب وتدني الدافعية لدى الأفراد (Benjamin, 2007).

ويميل كبار السن إلى الحكم على التغييرات في القدرات المعرفية إلى حد كبير إلى أداء ذاكرتهم، فالهفوات والصعوبات في الذاكرة التي يهملها الشباب يفسرها كبار السن كمؤشرات على تراجع هذه القدرات، والأفراد الذين ينظرون إلى الذاكرة من منظور بيولوجي وبأنها

تتقلص مع الشيخوخة يكون إيمانهم بقدرات ذاكرتهم متدنياً، ولا يبذلون جهداً لتتذكر الأشياء، وكبار السن الذين لديهم شعور أقوى بالفاعلية الذاتية للذاكرة يبذلون المزيد من الجهد للتذكر، ونتيجة لذلك يحققون ذاكرة أفضل. ويوجد الكثير من التغير السلوكي عبر المجالات والمستويات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية، كما أنه لا يوجد أي تراجع موحد في الفاعلية الذاتية للذاكرة في مرحلة الشيخوخة. فالأفراد المسنون الذين يقارنون أنفسهم بغيرهم من المسنين لا يتصورون أن قدراتهم تنحدر، أما أولئك الذين يقيسون قدراتهم مقابل الأقل منهم سنا فمن المحتمل أن ينظروا لقدراتهم أنها تتراجع بشكل مستمر، ويرافق التصور المعرفي لفاعلية الذاكرة الذاتية انخفاضاً في الأداء المعرفي، وانخفاضاً في الشعور بهذه الفاعلية الذي قد ينجم في كثير من الأحيان من التوقعات الثقافية السلبية أكثر من التوقعات البيولوجية للشيخوخة (Bandura, 1986).

وقد افترض بنيامين (Benjamin, 2007) أن تكرار حدوث النسيان لدى الأفراد يؤثر سلباً على فاعليتهم الذاتية للذاكرة، لأن حوادث النسيان تكون في هذه الحالة بمثابة مصدراً للمعلومات يستخدمها الأفراد لإيجاد وتطوير معتقداتهم حول ذاكرتهم.

ويشير ثوماس وفريدا (Thomas & Fredda, 1999) أن المعرفة الحالية للفاعلية الذاتية للذاكرة في منتصف العمر وفي المراحل النمائية المختلفة لدى الأطفال الصغار ما زالت غير معروفة وبحاجة لدراسة، لذا يتوجب على الباحثين المهتمين سد الفجوة من خلال الدراسات الطولية والمستعرضة ودراسة الحالة فيما يتعلق بتطور فعالية الذات للذاكرة في مراحل عمرية مختلفة.

وقد قام كل من باندورا ومبياك وميرفي (Bandura,1989; Maibach & Murphy, 1995) بتفسير الجوانب المنهجية لقياس الفاعلية الذاتية للذاكرة، وذلك من

خلال وضع معايير لقياس نطاق الفاعلية الذاتية المحددة. وتتطلب هذه المعايير من الفرد (المفحوص) أن يقدم حكمين شخصيين لإنجاز مهمة قياس الفاعلية الذاتية للذاكرة لديه على النحو التالي:

الحكم الأول – تقدير الفرد لقدرته على إنجاز المهمة باختياره أحد البديلين (نعم أو لا).

الحكم الثاني – قدرة الفرد على التنبؤ بأداء الذاكرة لديه بتقدير النسبة المئوية لهذا الأداء، والتي تقع ما بين (0 – 100)، مما يشير إلى قوة الثقة لديه من القيام بالمهمة من خلال النسبة المئوية التي قام بتقديرها للأداء.

التدني في الفاعلية الذاتية للذاكرة

أشار بنيامين (Benjamin, 2007). إلى أن من أهم الصفات ومظاهر السلوك التي يظهرها الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة للذاكرة: تجنب فرص التعلم، والتقليل من جهد الذاكرة، واستبعاد توقعات الأداء المعرفي الناجح، والابتعاد عن الاستقلال والاكتفاء الذاتي، وزيادة الاعتماد على الآخرين، وانخفاض الدافعية وعدم والمثابرة، والإحباط، وعدم الثقة بالنفس. ولرفع مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة، لا بُدّ من تقديم عدد من الإجراءات كتعزيز الثقة بالنفس، وتجنب مقارنة الأداء بأداء الآخرين، خاصة الأصغر سناً.

أما باندورا (Bandura, 1997) فقد أكد على تعزيز الخبرات الإيجابية الناجحة ذاتياً، ومن البيئة الاجتماعية المحيطة لا سيّما الوالدية والأسرة، والتعزيز الدائم لأداء الصور النمطية الإيجابية، والتدريب على تطبيق مهارات ما وراء الذاكرة من المراقبة والتحكم الذاتي.

وقد أضاف ولتش ووست (Welch & West, 1995) استراتيجية لرفع مستوى فاعلية الذاكرة الذاتية تعتمد على وضع أهداف معينة حيث تكون هذه الأهداف قابلة للتحقق.

يتضح مما سبق أن الفاعلية الذاتية للذاكرة تمثل معتقدات الطالب حول قدرات ذاكرته، وتتأثر بالعمر والسياق الاجتماعي، بالإضافة إلى خبرات النجاح والفشل، لكن الأمر الأكثر أهمية هو أن الاعتقاد المتدني لدى الطالب حول قدرة ذاكرته قد يعيق أداءه الذاكري وتحصيله، حتى وإن كانت كفاءة ذاكرته عالية جداً، لأن ذلك يجعله لا يبذل الجهد المطلوب منه للتذكر. كما تتضح أهمية الدور الإيجابي للبيئة الاجتماعية، والأسرية في تنمية الفاعلية الذاتية للذاكرة في المراحل المختلفة لنمو الطالب بما تشمله من تعزيز لخبراته الإيجابية، وإثراء تجاربه التي تسهم في زيادة ثقته بأدائه، وزيادة الدافعية لديه، وإقباله على المهمات التي تتطلب أداء ذاكريا عاليا، مما ينعكس على سلوكه وأدائه المستقبلي المتوقع. مما يشير إلى الأهمية التي يلعبها دور الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى الطلبة، وبشكل خاص طلبة الثانوية العامة فيما يخص التحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي Academic Achievement

يوجد اتجاهان رئيسان في تعريف التحصيل الدراسي؛ إذ يشير الأول وفقا لأناند وميزالا وريبوتو (Anand, Mizala & Repetto) المذكورين في سليمان (2010) أن التحصيل الدراسي يمثل درجة الطلبة التي يكتسبونها على المعرفة المقدمة لهم نتيجة لما قاموا به من أنشطة في الصفوف المدرسية. ويُعد هذا الاتجاه أكثر موضوعية. أما الاتجاه الثاني فينظر إلى التحصيل الدراسي على أنه محصلة اتجاه الطلبة نحو نشاطاتهم المدرسية ونحو أنفسهم ونحو الآخرين. وتتبنى الدراسة الحالية الاتجاه الأول من التعريف الذي يتفق مع التعريف الوارد في المصطلحات الرئيسة.

ويمكن تفسير آلية التحصيل الدراسي من خلال أن العقل البشري يستقبل العلوم والمهارات عن طريق الحواس (خصوصاً السمع والبصر)، ويخزنها في الذاكرة المؤقتة،

ولاستكمال آلية الاستيعاب يجب أن تنتقل تلك المهارات للذاكرة الدائمة. وتشبه الذاكرة المؤقتة في هذه الحالة السبورة المدرسية من حيث محدودية المعلومات التي يمكن عرضها عليها، فعند امتلائها يجب نقل المعلومات منها (أو تخزينها في مكان آخر)، ومسحها لإمكانية عرض معلومات أخرى عليها. وتشكل الذاكرة المؤقتة عنق الزجاجة ضمن آلية التحصيل الدراسي بسبب محدودية سعتها الاستيعابية، وسرعة نسيان الإنسان للمعلومات التي تخزن فيها(الحامد، 1994).

ويُعد التحصيل الدراسي أداة فاعلة تمكن التربويين من التعرّف إلى مدى التغير الحاصل في سلوك الطلبة، وتُظهر الجوانب التي يجب تطويرها لديهم، وقد أورد أبو طالب (2005) مجموعة من أهداف التحصيل الدراسي تتمثل بما يلي:

- الحصول على معلومات وصفية تبين مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات في المواد الدراسية المقررة، أو معلومات عن مقدار ما حصله من محتويات مادة معينة.
- التوصل إلى معلومات حول مستوى الطالب ومركزه بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها (مجموعته المعيارية).
- التوصل إلى معلومات عن النمو المعرفي لدى الطلبة خلال فترة معينة.
- التوصل إلى معلومات تساعد القائمين على عملية التعليم لرسم صورة نفسية لقدرات الطلبة المعرفية، واستعداداتهم، وخصائصهم الوجدانية، وسماتهم الشخصية، وتحصيلهم في مختلف المواد الدراسية.

العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي: يُعد قضية التحصيل الدراسي لبعض الطلبة من المشكلات التي تعيق عملية التعلم، لما يلحقه ذلك من هدر للطاقة والجهد المبذول، مما

ينعكس سلباً على الطالب والمجتمع، وفيما يلي عرض لبعض العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

أ- الأسرة:

تُعد الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة للطفل بما تغرسه فيه من قيم وعادات ومهارات، فهي الجماعة الأولى التي يتعامل معها الطفل، ويعيش السنوات الأولى من عمره (قناوي، 2005).

ويتأثر التحصيل الدراسي بجميع ظروف الأسرة، فإما تسهم في تنمية شخصية الطفل وتكسبها إتجاهات وقيماً إيجابية وميولاً علمية، وإما تسهم في طمس شخصيته، وتحطيمها من خلال عدم تقديرها للطفل وإهمالها له، وعدم الاعتراف بقدراته المتميزة. فإتباع الوالدين لأساليب خاطئة في التنشئة تجعل المناخ النفسي للطالب بصفة عامة غير مناسبة للتحصيل، وأن العلاقات الإيجابية السلمية في الأسرة، واستخدامها لأسلوب التشجيع مع أبنائها، ومتابعة واجباتهم المدرسية لها الأثر الإيجابي على الوضع النفسي لدى الأبناء وعطائهم داخل المدرسة، مما يساهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي(الكساسبة، 2012).

ب–العوامل الصحية:

إن وجود أي خلل في نمو الجهاز العقلي أو العصبي أو الإصابة بالتهاب المخ له تأثير سلبي في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كما تلعب العوامل الجسمية العامة دوراً في حيوية الطالب فتزيد أو تقلل من قدرة الطالب على بذل أقصى جهده، إذ يتصف الطلبة منخفضو التحصيل الدراسي بالضعف الجسمي وقلة الحيوية والنشاط الجسمي، والرعاية الصحية للطلبة المتمثلة في تشجيعهم على تناول الوجبات الغذائية المتكاملة

والاهتمام بعاملي النظافة والوقاية، كل ذلك يعمل على تهيئة الطلبة تهيئة ذهنية، وتنشئة سليمة، وبالتالي تساعد على زيادة تحصيلهم الدراسي (الدويك، 2008).

ج- العوامل النفسية والانفعالية:

يتأثر التحصيل الدراسي بعوامل غير عقلية، مثل: الثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي، والانطواء وغيره، وهناك أسباب اجتماعية ونفسية وشخصية وصحية وتربوية تؤدي إلى التأخر الدراسي، فقد وُجدت علاقة ايجابية بين التحصيل الدراسي والاتزان الانفعالي؛ أي أنه كلما كان الطالب متزناً انفعالياً زاد تحصيله الدراسي، فالأفراد ذوو النزعة الانفعالية يتصفون بالقلق، وسرعة الاستثارة، والتهيج. الأمر الذي يؤثر في القدرة على التركيز وعدم القدرة على تحديد أهداف واضحة، مما يدلل على أهمية الجوانب غير المعرفية في تحديد المستوى التحصيلي للفرد (العدل، 1996).

د- المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

إن العامل الاقتصادي يؤثر على التحصيل الدراسي، فالأسرة التي لا تستطيع توفير غذاء الطفل، وملبسه، وأدواته، وجميع مستلزماته، فإن ذلك قد يؤثر سلباً على تحصيله الدراسي، كما أن التحصيل الدراسي يرتبط بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي، فالأفراد في الطبقات الأعلى يكون تحصيلهم الدراسي أعلى من تحصيل الأفراد في الطبقات الأدنى (الدويك، 2008).

هـ- المنهج الدراسي:

إن للمنهج والمحتوى الدراسي وأساليب عرضه توثر تأثيراً كبيراً على نجاح الطلبة، ولكي يؤدي المنهج دوره، فإنه يجب أن يكون صالحاً في محتواه الأكاديمي، ويكون مناسباً في طوله للفترة المقررة للدراسة (الزهراني، 2005).

و- المعلم:

يمثل المعلم واحداً من أهم عناصر العملية التربوية، فخصائص المعلم وقدراته وأساليبه ومهاراته الأكاديمية والمهنية تؤثر بشكل مباشر في أداء وتحصيل الطلبة، وأن المعلم ما زال من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب، على الرغم من وجود العديد من المتغيرات العصرية المؤثرة في تحصيله، وأن لشخصية المعلم دور كبير في توصيل المعلومات للطلبة، ومن ثم رفع تحصيلهم الدراسي، وقيامه ببث روح الحماسة والتعزيز والتشجيع للطلبة له أكبر الأثر في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم (المقرحي، 2005).

ي- المدرسة:

تؤثر المدرسة على مستوى التحصيل الدراسي ، فبعد المدرسة أو قربها عن الحي الذي يقطنه التلميذ يؤدي إلى صعوبة أو سهولة الوصول إليها، مما قد يؤثر على مواظبة الطلبة في الحضور من عدمه، وبالتالي تأثيره على مستواهم الدراسي، كما أن الظروف الملائمة للصفوف المدرسية تساعد الطلبة على الاستيعاب بشكل جيد، مما يؤثر إيجاباً على تحصيلهم الدراسي. ويتأثر التحصيل الدراسي للطالب بما يوفره المبنى المدرسي من قاعات، وصالات، ومختبرات، وساحات للأنشطة، وبما يوجد من مكتبة، ومسجد، ووسائل تكنولوجيا تعليمية حديثة، وإذا كانت المدرسة لا توفر الجو الدراسي الملائم للطلبة، فهي تساهم بذلك في تدني التحصيل الدراسي لديهم (الدويك، 2008).

يتضح مما سبق بأن موضوع الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي والتنبؤ بأداء الطلبة المستقبلي موضوعات مترابطة، فالكفاءة العالية للذاكرة تقود إلى تعلم أفضل وبالتالي تحصيل أفضل، لكن كفاءة الذاكرة العالية وحدها لا تكفي لتحصيل عال، إذ تتوسط الفاعلية

الذاتية للذاكرة بين الذاكرة والأداء الذاكري المتمثل بالتحصيل والتعلم، ومن هنا فإن فاعلية الذات العالية للذاكرة تقود الطالب لبذل المزيد من الجهد المرتبط بالاعتقاد الإيجابي حول ذاكرته، لكي يتعلم بشكل أفضل، وبالتالي التوصل إلى تحصيل عال. وقد حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثة مما أثار دافعيتها لإجراء هذه الدراسة والكشف عن هذه العلاقة، وأنه بحدود علم الباحثة لم تولي الدراسات العربية موضوع الفاعلية الذاتية للذاكرة العناية والعمل في ضوء متغيرات هذه الدراسة، وحتى على المستوى العالمي فما زال هذا الموضوع يفتقر للكثير من الدراسة والبحث.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت موضوعات والذاكرة، والفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي، والفاعلية الذاتية للذاكرة، مع الإشارة إلى أن الباحثة لم تتوصل أية دراسات سواء عربية أو أجنبية بحثت في الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي معاً وقد يعزى ذلك لحداثة موضوع الفاعلية الذاتية للذاكرة.

أولاً- الدراسات المتعلقة بالذاكرة:

أجرى بركات (2005) دراسة هدفت إلى التحقق التجريبي من تأثير استخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، تكونت عينة الدراسة من (189) طالباً وطالبة من جامعة طولكرم مقسمين إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (87) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة وعددها (102) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقة قادحات الذاكرة في التحصيل الدراسي لصالح الطلبة الذين استخدموا هذه القادحات، كما أشارت النتائج وجود أثر دال إحصائيا

لإستراتيجية تنشيط الذاكرة بطريقة مساعدات التذكر في التحصيل الدراسي لصالح الطلبة الذين استخدموا طريقة الدراسة القائمة على الفهم والاستيعاب، بينما لم تظهر النتائج وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل المشترك بين طريقتي مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة في التحصيل الدراسي .

وفي دراسة أجرتها الحويلة (2009) هدفت إلى التعرف على تأثير نوع المعلومات، وطريقه تقديمها، على كفاءة أداء الذاكرة الدلالية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الكويت. وتم تطبيق بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وبطارية الاختبارات الفرعية لضبط المتغيرات الدخيلة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة في جامعة الكويت ومن مختلف التخصصات الاجتماعية. وتم التطبيق عليهم فردياً في مختبر الكلية، وأشارت النتائج إلى أن المشاركين في حالة تعرضهم للمعلومات الشكلية يكونون أكثر كفاءة في أداء الذاكرة الدلالية. وفي حالة تقديم المعلومات اللفظية لهم بطريقة بصرية كانوا أكثر كفاءة في أداء الذاكرة الدلالية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذاكرة الدلالية جاءت لصالح الإناث.

أما الدراسة التي قام بها سليمان (2009) والتي هدفت إلى استكشاف مدى أهمية الأداء في عدد من مهام الذاكرة العاملة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، واستكشاف الفروق بين الذكور والإناث في الأداء على مهام الذاكرة العاملة، والعمر والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من(286) طالباً وطالبة (117 ذكور، 169 إناث) من طلبة المرحلة الأساسية في مدينة أم القرى. وتم تطبيق بطارية تتضمن ست مهام لقياس الأداء في الذاكرة العاملة (لفظية وبصرية ومكانية) مقارنة بمتوسط تحصيل الطلبة في ثلاث مواد دراسية (لغة عربية، لغة انجليزية، والحساب) خلال فصل دراسي كامل، وكشفت النتائج أن الأداء

على مهام الذاكرة العاملة يزداد بوصفه دالة العمر، وأن أداء الإناث على مهام الذاكرة العاملة أفضل من أداء الذكور. كما أوضحت النتائج أيضاً أن هناك ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين الأداء على مهام الذاكرة العاملة (لفظية - بصرية - مكانية) والتحصيل الدراسي في المواد الثلاثة اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والحساب، وهذه الارتباطات تتباين بتباين المهام وتباين العينة (ذكور- إناث) والعمر. كما أن معظم مهام الذاكرة العاملة (لفظية - بصرية - مكانية) تتنبأ بشكل تبادلي بالتحصيل الدراسي للمواد الثلاثة .

وتناولت الدراسة التي قامت بها حسين (2010) الكشف عن الاختلافات في الذاكرة قصيرة المدى ومستوى قلق الاختبار، تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة في الصف الرابع االأساسي من المتوسطين والمتفوقين تحصيلياً في مملكة البحرين، وتم استخدام مقياس الذاكرة قصيرة المدى. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء على جميع الاختبارات الفرعية للذاكرة قصيرة المدى تعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح الطلبة المتفوقين في التحصيل.

وهدفت الدراسة التي قام بها روجرز وهنجسون وتوبلاك وويس وتانوك (Rogers, Heungsun, Toplak, Weiss & Tannock, 2010) الكشف عن دور الغفلة في الذاكرة العاملة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (145) فرداً من المراهقين الكنديين تراوحت أعمارهم بين 13 - 18 سنة، يتصفون بنقص الانتباه أو اضطراب فرط النشاط (ADHD). وتم استخدام تحليل المسار لأغراض هذه الدراسة للكشف عما إذا كانت الذاكرة السمعية اللفظية، والذاكرة البصرية المكانية لها ارتباط بنتائج التحصيل الدراسي للطلبة. وجاءت النتائج داعمة لنموذج الغفلة السلوكية (Meditational)، وذلك في توقع كل من الأداء السمعي اللفظي- والبصري المكاني

للذاكرة العاملة بشكل ملحوظ، كما تبين ارتباط دال إحصائياً بين الذاكرة العاملة السمعية اللفظية للمراهقين وتحصيلهم في القراءة والرياضيات، في حين كان ارتباط دال إحصائياً في الذاكرة العاملة البصرية المكانية لديهم مع تحصيل الرياضيات فقط .

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الذاكرة أن مساعدات التذكر أو قادحات الذاكرة تعمل على زيادة كفاءتها لدى الطلبة كما في دراسة بركات (2005)، ويتضح أيضا أن الدراسات قد أشارت إلى العلاقة القوية بين الذاكرة والتحصيل الدراسي، كما في دراسة روجرز وهنجسون وتوبلاك وويس وتانوك (Rogers, Heungsun, Toplak, Weiss & Tannock, 2010) وسليمان (2010). وهذا يؤكد ما ورد في الأدب التربوي الذي يشير إلى أن الذاكرة والتحصيل وجهان لعملة واحدة، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الدراسات لم تدرس معتقدات الطلبة حول ذاكراتهم وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي.

ثانياً– الدراسات المتعلقة بالفاعلية الذاتية:

هدفت دراسة الفرماوي (1990) إلى الكشف عن العلاقة بين بعض السمات الشخصية وفاعلية الذات. وقد بلغت العينة (126) طالباً وطالبة من طلبة جامعة المنصورة تراوحت أعمارهم بين (19 –20) عاما، وقد استخدم الباحث تكنيك خاص بتقدير الفاعلية الذاتية وإختبار كاليفورنيا للشخصية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة في السمات الشخصية بين مجموعة مُفرطي التوقع للفاعلية الذاتية، ومتوسطي التوقع للفاعلية الذاتية، ومنخفضي التوقع للفاعلية الذاتية، ما عدا سمة الميل الاجتماعي.

وهدفت دراسة بجاريز (Pajares, 1996) إلى التحقق من العلاقة بين فاعلية الذات وحل المشكلات الرياضية في مادة الجبر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ولاية جورجيا الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (387) طالباً وطالبة غير موهوبين، و(455) طالباً

وطالبة موهوبين، واستخدم مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس التقدير الذاتي للقدرة على حل المشكلات الرياضية. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذكور كانوا يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة مقارنة مع الإناث أثناء حل المشكلات الرياضية، كما أن الإناث الموهوبات ذات فاعلية ذاتية أكثر من غير الموهوبات.

أما الدراسة التي أجراها قطامي وقطامي (2000)، فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير كل من جنس الطلبة والفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي على الاستراتيجيات المعرفية المكونة للتعلم المنظم ذاتياً، وقد تكونت عينة الدراسة من (165) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية في جامعة السلطان قابوس (49 طالباً و116 طالبة)، وطبق مقياسي الفاعلية الذاتية، والاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الاستراتيجيات المعرفية المكونة للتعلم المنظم ذاتياً، تعزى لكل من الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، والتفاعلات الثنائية بينهما.

كما أجرى العبد الله والخليفي (2001) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة الوظيفية التنبؤية بين التحصيل الأكاديمي كما يقيسه المعدل التراكمي العام، وكل من الاتجاهات والمعتقدات نحو الدراسة، ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار تكونت عينة الدراسة من (242) طالبة قطرية بجامعة قطر، واستخدمت المقاييس الثلاثة: مقياس الدافع للانجاز للراشدين، ومقياس الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة. وتوصلت إلى وجود ارتبط إيجابي دال إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وكل من دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، كما أن التحصيل الأكاديمي تم التنبؤ به من خلال جميع المتغيرات المتنبئة، وهي متغير دافعية الإنجاز، ومتغير عادات الاستذكار، ومتغيرات المعتقدات نحو الدراسة.

أما الدراسة التي قام بها باسي ومارتا (Bassi & Marta, 2007) فقد اختبرا فيها النشاطات التعليمية والنوعية ذات العلاقة بخبرة الطلبة مع ذوي المستويات المختلفة للفاعلية الذاتية الأكاديمية. تم فيها تقسيم (130) مراهقاً إيطالياً تراوحت أعمارهم بين (15–18) عاماً إلى مجموعتين الأولى ذات معتقدات فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة، والأخرى ذات معتقدات فاعلية ذاتية أكاديمية منخفضة (31 مشاركاً، 32 مشاركاً) على الترتيب، وقام الطلبة بتوفير تقييم للتحصيل الأكاديمي وتمت مراقبتهم لمدة أسبوع واحد مع خبرة تمثل السيطرة، وتم الانتباه لارتباط نشاطات التعلم بتحصيل معين يتميز بالتحديات البيئية المرتفعة التي تظهرها المهارات الشخصية المرتفعة، والبيئة، والتركيز، والدوافع الداخلية. أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية كانت لديهم طموحات أكاديمية وتحصيل أكاديمي أعلى، أما الطلبة ذوو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة، فقد قضوا وقتاً أطول في التعلم، وربطوا بشكل أساسي النشاطات التعليمية بالخبرة الأفضل.

وفي دراسة قام بها كيم وبارك (Kim & Park) المشار لهما في الضمور (2008) في مدينة سيؤول كوريا الجنوبية فقد هدفت إلى توفير برهان تجريبي للتركيب الهرمي للفاعلية الذاتية فيما يتعلق بمستويات التعميم، والتحقق من القوة النسبية للفاعلية الذاتية المحددة بالبيئة والفاعلية الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (900) طالباً منهم (430) ذكوراً و(470) إناثاً من عشرة صفوف ملتحقين بمدارس عليا في منطقة من الطبقة الوسطى. وتم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية العامة، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، والفاعلية الذاتية المحددة بالمادة الدراسية. كشفت النتائج عن التركيب الهرمي للفاعلية الذاتية العامة والأكاديمية، والمحددة بالمادة الدراسية وتنبؤها بالأداء والتحصيل الأكاديمي.

يُلاحظ من نتائج الدراسات السابقة بأن معظمها أشارت إلى وجود علاقة ايجابية بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي كما أشارت دراسة قطامي (2000). ودراسة كيم وبارك (Kim & Park)، ودراسة باسي ومارتا (Bassi & Marta, 2007). ويتضح من هذه الدراسات أيضا أنها درست موضوع فاعلية الذات كموضوع عام ينطبق على معتقدات الطالب حول قدراته العامة ولم تكن محددة بقدرات الذاكرة لديه.

ثالثا – الدراسات المتعلقة بالفاعلية الذاتية للذاكرة

أجرى كل من بيري ووست ودنهي (Berry , West & Dennehy) 1989دراستين أمريكيتين الأولى للتحقق من صدق وثبات استبانه الفعالية الذاتية للذاكرة، التي هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة الفعالية الذاتية للذاكرة (MSEQ)، ومقياس الوصف الذاتي لقدرة الذاكرة (مستوى الفعالية الذاتية)، ومقياس الثقة بالذاكرة (قوة الفعالية الذاتية). تكونت عينة الدراسة الأولى من (269) طالباً وطالبة في مرحلة التخرج، وقسموا إلى (3) مجموعات بشكل عشوائي، وقد أظهرت النتائج الأولى أن وجود اختلافات بين أفراد العينة في بعض وظائف الذاكرة. واختصت الدراسة الثانية بالاختلافات العمرية والعلاقة بين اختبار الأداء وبين الاختبار القبلي والبعدي للفاعلية الذاتية ومقارنة تنبؤات الفعالية الذاتية مع التنبؤات المحددة حول مهمة فردية. تكونت عينة الدراسة الثانية من: (12) شاباً من سن (18 –30)، و(119) من البالغين الكبار متوسط أعمارهم من (60–80) سنة، فضلاً عن استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات للدراستين تتمثل بمقياس الفاعلية الذاتية للذاكرة من (50) فقرة تتمتع بمظهر ومحتوى من الصدق والثبات، حيث تم اختبارها على عينات من الشباب والبالغين، وتم التحقق من الثبات بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار، والاتساق الداخلي، وتم تحليل الارتباط لمعايير الصدق وصدق

البناء للمقياس، أظهرت نتائج الدراسة الثانية أن هناك تأثيرا عاليا للفعالية الذاتية للذاكرة في معظم فقرات الاختبار.

أما الدراسة الهولندية التي أجريت من قبل فالنتين وهل وفانهورن وبوسما وبوكسل وجولس وبوندس (Valentijn, Hill, Van Hooren, Bosma, Boxtel, Jolles & Ponds, 2006) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية للذاكرة وأداء الذاكرة خلال ست سنوات من المتابعة. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من كبار السن الهولنديين، وتم استخدام استبيان ما وراء الذاكرة Metamemory (MIA)، في نسخته الهولندية. وأظهرت النتائج أن التغير في أداء الذاكرة حسب مقياس (MIA) كان مؤشراً واضحاً للتغير في تقييم الفاعلية الذاتية للذاكرة لأفراد العينة الذين ينظرون إلى ذاكرتهم بأنها أقل كفاءة خلال الست سنوات من المتابعة. وانخفض مستوى الأداء لدى أفراد هذه المجموعة بشكل ملحوظ مع تقدم السن، كما أظهر التحليل انخفاض تقييم الفاعلية الذاتية لديهم خلال هذه الفترة.

من جهة أخرى اختبر كل من ويست و ياسودا (West & Yasoda) المشار إليهما في بنيامين (Benjamin, 2007) التفاعل بين تحديد الأهداف والإحساس بالسيطرة على الذاكرة، وأداء الذاكرة، والمعتقدات حول الذاكرة. وقد تكونت عينة الدراسة من كبار السن والطلاب من المجتمع الأمريكي تراوحت أعمارهم بين (20–70)، تم تقييم معتقدات الذاكرة (معتقدات التحكم والسيطرة والكفاءة الذاتية للذاكرة)، باستخدام مقياس الفاعلية الذاتية للذاكرة، وأظهرت النتائج أن صغار السن لديهم فاعلية ذاتية للذاكرة أعلى منها عند كبار السن كما أنهم أظهروا أداء أفضل للذاكرة.

وفي دراسة ألمانية أجراها مترنخ وشمدك وهل (Metternich, Schmidtke & Hull, 2009) هدفت إلى الكشف عن أسباب تفشي ظاهرة اضطراب الذاكرة الوظيفية (FMD) بهدف وصف المرضى الذين يعانون من مرض الحمى القلاعية، إذ تمت مقارنة (39) فرداً من المرضى الذين يعانون من مرض الحمى القلاعية مقابل (38) فرداً يمثلون عينة ضابطة، وقد تم جمع البيانات باستخدام النسخة الألمانية من اختبار الذاكرة السمعية اللفظية، واختبار التعلم الذي يقيس السرعة الإدراكية، والفروع الجانبية من مقياس ما وراء الذاكرة لمرحلة البلوغ، واستبيان الإجهاد المصور(PSQ)، ومؤشر الخطورة العالمي للأعراض، ومقياس الاكتئاب. أظهرت النتائج وجود علاقة سببية بين الإجهاد والاكتئاب ومؤشر الخطورة للأمراض من جهة والفاعلية الذاتية للذاكرة. في حين وجدت علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الأداء على مقياس ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية للذاكرة.

كما أجرى تشلز وكرستيان (Schulz & Christian, 2010) دراسة لمعرفة القدرة التعليمية للتنبؤ بالنجاح في التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي ومدى علاقته بالكفاءة التعليمية والفاعلية الذاتية للذاكرة، وتكونت عينة الدراسة من (470) عاملاً يعملون في شركة البريد الألمانية، قسمت إلى ثلاث فئات عمرية تراوحت بين: (17–35) سنة، و(36–50) سنة، و(51–65) سنة. وقد أشارت النتائج إلى أن الفاعلية التعليمية تتنبأ بالنجاح من خلال التعلم غير الرسمي بشكل مستقل عن عمر العامل، ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين العمر والفاعلية التعليمية، لكن النجاح كان جزئيا ومتوسطا من خلال الفاعلية الذاتية للذاكرة في التعلم غير الرسمي.

وأجرى ترويلت ولون وميشيل (Trouillit, Loane & Michel, 2011) دراسة لاكتشاف قيمة التنبؤ للمعرفة ومصادر القدرة على حل المشكلات. حيث تم جمع بيانات من

أشخاص بالغين من المجتمع الأمريكي تراوحت أعمارهم من (20 إلى 90) سنة، وتم استخدام النسخة الفرنسية من مقياس فهم التوتر، ومقياس الفاعلية الذاتية العام، وقائمة التغلب على المشكلات، وتضمن التقييم المعرفي اختبار وكسلر بالقسمين أ و ب. أشارت النتائج إلى أن استخدام نمط حل المشكلات الانفعالية المرتكز على القدرة على حل المشكلات الانفعالية المرتكز على حل المشكلات لا يتغير بشكل مهم بتقدم العمر، وحل المشكلات المرتكز على المشكلة يزيد مع التقدم بالعمر، ويعتمد بالمقام الأول على ثقة المشتركين في قدراتهم على النجاح في حل المشكلات، كما أن استخدام نمط حل المشكلات الانفعالية المرتكز على المشكلات لا يتغير بشكل مهم بتقدم العمر، ويعتمد بالمقام الأول على ثقة المشتركين في قدراتهم على النجاح في حل المشكلة.

يلاحظ من الدراسات المتعلقة بالفاعلية الذاتية للذاكرة أنها ركزت في عيناتها على الأفراد كبار السن (المسنين)، ولم تجد الباحثة دراسات تشتمل في عينتها على أفراد من فئة الشباب إلا ما ندر، وكانت بالمشاركة مع الأفراد المسنين أيضا، كما في دراسة ترويلت وزملائه (Trouillit, et al., 2011)، كما يلاحظ أيضا أن هذه الدراسات قد خلت من البحث في موضوع التحصيل الدراسي خلال تناولها لموضوع الفاعلية الذاتية للذاكرة، وقد تناولت موضوعات مختلفة كالتنبؤ بأداء الذاكرة إلى جانب الفاعلية الذاتية للذاكرة، كما جاء في فالنتين وزملائه (Valentijn, et al., 2006)، بالإضافة إلى التركيز في البحث عن مدى ارتباط موضوع الفاعلية الذاتية للذاكرة ببعض الأمراض النفسية، مثل: القلق والاكتئاب واضطراب الذاكرة الوظيفية، كما جاء في دراسة مترنخ وزملائه (Metternich, et al., 2009).

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة عدم توافر أية دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بدراسة العلاقة بين الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التوصل إليه لدى طلبة الثانوية العامة على وجه التحديد، فالمتتبع للدراسات السابقة يجد أن جميعها تناولت متغيراً واحداً أو متغيراً فرعياً من متغيرات الدراسة الحالية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية في كونها تتناول عدة متغيرات إما بجميع مستوياتها إن وجدت مثل الجنس، أو بعدد من مستوياتها مثل الفرع الأكاديمي. كما توفر هذه الدراسة مقياساً ذا دلالة سيكومترية عالية ممكن الاستفادة منه في الدراسات اللاحقة، حيث لم تجد الباحثة مقياساً عربياً يفيد أغراض البحث فقامت بتوفير هذا المقياس بالاستناد إلى أحد المقاييس الأمريكية الواردة في دراسة بيري ووست ودنهي (Berry, et al., 1989). وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وأهميتها، وفي بناء المادة التعليمية، وتطوير أداة الدراسة، وتفسير نتائجها، واختيار عينة الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة فيها، والتحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

منهج البحث المستخدم:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الثانوية العامة في مديرية التعليم الخاص في مدينة عمان، وبلغ عددهم (9648) طالباً وطالبة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للصف الثاني الثانوي للعام الدراسي 2013 / 2014 م للفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية، وتم اختيار الفرعين لعدم توافر أعداد من الطلبة في باقي فروع الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص، ويبين الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي.

الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس، والفرع الأكاديمي

الجنس	الفرع الأكاديمي	العدد
الذكور	العلمي	3361
	المعلوماتية	2166
	الكلي	5527
الإناث	العلمي	1876

	المعلوماتية	2245
	الكلي	4121
الكلي	العلمي	5606
	المعلوماتية	4042
	الكلي	9648

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (769) فرداً من طلبة الثانوية العامة في مديرية التعليم الخاص في مدينة عمان، بواقع (441) طالباً و (328) طالبة، موزعين على الفرع الأكاديمي بواقع (267) طالباً و(150) طالبة من الفرع العلمي، و(174) طالباً، و(178) طالبة من فرع الإدارة المعلوماتية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، حيث قاموا بالإجابة عن مقياس الفاعلية الذاتية للذاكرة. ويشير الجدول (2) إلى توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس، والفرع الأكاديمي.

الجدول (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والفرع الأكاديمي

الجنس	الفرع الأكاديمي	العدد
الذكور	العلمي	267
	المعلوماتية	174
	الكلي	441
الإناث	العلمي	150
	المعلوماتية	178
	الكلي	328
الكلي	العلمي	417
	المعلوماتية	352
	الكلي	769

أداة الدراسة:

استبانة فاعلية الذاكرة الذاتية Memory Self-Efficacy Questionaire (MSEQ)

تم استخدام استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة (MSEQ) من إعداد وست (West, 1989)، والمستخدمة في دراسة بيري وووست ودنهي (Berry, West & Dennehy, 1989)، وتعد هذه الاستبانة من المقاييس العالمية التي تقيس الفاعلية الذاتية للذاكرة، وهي عبارة عن مقياس يتكون بصورته الأصلية من (50) فقرة، مقسمة على (10) أبعاد، ولكل بعد (5) فقرات تقيس الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى الفرد. وقد قامت الباحثة بترجمة المقياس بصورته النهائية إلى اللغة العربية وتكييفه للبيئة الأردنية، ثم عملت على تطويره ليشمل (50) فقرة بالاستفادة من النسخة الأصلية العالمية، وقد توزع المقياس على عشرة أبعاد أومهمات متنوعة للذاكرة يقيّم الطالب حسب موضوعاتها مقدرة ذاكرته تقييماً ذاتياً، وهي: (مهمة تذكر أماكن المقتنيات، مهمة تذكر قائمة تسوق، مهمة تذكر صور فوتوغرافية، مهمة تذكر الجمل، مهمة تذكر أرقام الهاتف، مهمة تذكر الأعداد، مهمة تذكر صور أشياء شائعة، مهمة تذكر الكلمات، مهمة تذكر الخرائط، مهمة تذكر الاتجاهات). وتم تحديد خمسة مستويات لكل مهمة بحيث تبدأ هذه المستويات بالمهمة الأصعب يليها أربع مهام مرتبة تنازلياً من حيث الصعوبة، توضح المواضيع في كل مستوى سواء كان الطالب قادراً على أداء تلك المهمة في ذلك المستوى عن طريق وضع دائرة حول نعم أو لا، فإذا قام باختيار الإجابة نعم، يقوم بتوضيح درجة ثقته في إنجاز المهمة عن طريق وضع دائرة حول نسبة الثقة لديه متبع تصنيف باندورا (Bandura) المدرج من (0 – 100%)، حيث تزداد الثقة خلال العشرة وحدات التالية . والملحق (1) يوضح ذلك.

صدق الأداة :

للتأكد من صدق استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة،تم استخراج الصدق بطريقتين:

الصدق الظاهري: من خلال عرضه على (10) محكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص بالعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم ومن أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية. وبعد جمع الاستبانات من أعضاء لجنة التحكيم، قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات التي طلبها أعضاء لجنة التحكيم، هذا وقد اعتمدت نسبة موافقة 80 % فأكثر على الفقرة للإبقاء عليها، وبذلك تم الحفاظ على العدد الكامل لفقراته.

صدق البناء: تم احتساب صدق البناء بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من الفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية وقد تم احتساب معاملات الارتباط بين فقرات الأداة (استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة) مع الأبعاده والدرجة الكلية، والجدول (3) يظهر النتائج.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين فقرات الأداة وأبعادها والدرجة الكلية*

رقم الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	البعد	الدرجة الكلية
1	0.39	0.36	**18**	0.82	0.62	**35**	0.63	0.71
2	0.37	0.52	**19**	0.75	0.67	**36**	0.71	0.57
3	0.45	0.35	**20**	0.76	0.45	**37**	0.83	0.37
4	0.35	0.42	**21**	0.64	0.39	**38**	0.34	0.71
5	0.56	0.61	**22**	0.73	0.81	**39**	0.36	0.68
6	0.82	0.60	**23**	0.36	0.60	**40**	0.34	0.56
7	0.73	0.59	**24**	0.43	0.58	**41**	0.37	0.61
8	0.91	0.65	**25**	0.34	0.67	**42**	0.39	0.52
9	0.95	0.58	**26**	0.33	0.41	**43**	0.81	0.48

10	0.40	0.35	**27**	0.71	0.61	**44**	0.36	0.59
11	0.85	0.71	**28**	0.65	0.73	**45**	0.43	0.65
12	0.85	0.67	**29**	0.62	0.69	**46**	0.37	0.52
13	0.84	0.68	**30**	0.49	0.64	**47**	0.41	0.61
14	0.77	0.44	**31**	0.40	0.55	**48**	0.54	0.44
15	0.59	0.36	**32**	0.80	0.44	**49**	0.46	0.71
16	0.71	0.49	**33**	0.50	0.70	**50**	0.49	0.55
17	0.67	0.51	**34**	0.57	0.72			

*جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد قد تراوحت بين (0.33- 0.95)، كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.35- 0.81)، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى صلاحية فقرات المقياس لقياس الأبعاد الممثلة لها، بالإضافة إلى صلاحيتها لقياس فاعلية الذاكرة الذاتية.

ثبات الاستبانة :

للتأكد من ثبات استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة، قامت الباحثة باستخراج الثبات بطريقتين:

1-الاختبار وإعادته: بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية سُحبت من المجتمع الكلي للدراسة ومن خارج العينة، بلغ عددها (40) طالباً وطالبة من الفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية، وبعد مرور أسبوعين من تطبيق المقياس تمت إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم لمرة ثانية، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للتعرف إلى ثبات مقياس الدراسة.

2-الإتساق الداخلي: من خلال احتساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة، والجدول (4) يظهر النتائج.

الجدول (4): معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا

البعد	طريقة الإعادة	طريقة كرونباخ ألفا
تذكر أماكن المقتنيات	0.76	0.82
تذكر قائمة تسوق	0.83	0.91
تذكر صور فوتوغرافية	0.84	0.89
تذكر الجمل	0.86	0.91
تذكر أرقام الهواتف	0.73	0.83
تذكر صور شائعة	0.81	0.88
تذكر الكلمات	0.79	0.89
تذكر الأعداد	0.76	0.77
تذكر الخريطة	0.81	0.85
تذكر المتاهة	0.73	0.78
الكلي	0.83	0.94

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات الكلية للمقياس بطريقة الإعادة قد بلغت (0.83)، في حين بلغت بطريقة كرونباخ ألفا (0.94)، كما يتضح من الجدول أن قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة على الأبعاد قد تراوحت بين (0.73- 0.86)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على الأبعاد بين (0.77- 0.91)، وتعد هذه القيم عالية، ومقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الأداة:

تتكون أداة الدراسة من (50) فقرة، موزعة على (10) مهمات، ويتبع كل مهمة تدريج نسبي من (0 إلى 100%) كنسبة تأكد على انطباق المهمة على الفرد، وعند تصحيح المقياس تم استبدال النسب المئوية المدرجة إلى أرقام صحيحة حيث استبدلت النسب (0 – 100)% إلى قيم تتراوح من (0 – 10) درجات، وبذلك أصبحت كل مهمة تأخذ درجات تتراوح بين (0 – 50) درجة، وقد تم احتساب المتوسط الحسابي للمهمات لاستخراج الدرجة الكلية لينسجم مع درجات المهمات والحكم على مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة.

وللحكم على مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة فقد تم استخدام المعادلة التالية: (الحد (الحد الأعلى – الحد الأدنى) / عدد الفئات (50 – 0) / 3 ، وبذلك أصبح المعيار للحكم على مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة وفقاً لما يلي:

- المستوى المنخفض (0– 16.66)
- المستوى المتوسط (16.67 – 33.33)
- المستوى المرتفع (33.34 – 50)

إجراءات الدراسة :

تم اتباع الخطوات التالية في تطبيق الدراسة الحالية:

- ترجمة استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة (MSEQ).
- التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحكمين، وصدق البناء بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.
- التحقق من ثبات الأداة بطريقة الإعادة بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بالإضافة إلى طريقة الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على عينة الدراسة.

– اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية بحيث تشمل طلبة الفرعين العلمي والمعلوماتية من الذكور والإناث.

– الحصول على الموافقات الرسمية لتسهيل مهمة الباحثة من خلال جامعة البلقاء التطبيقية ووزارة التربية والتعليم.

– تطبيق أداة الدراسة على العينة التي تم اختيارها من قبل الباحثة نفسها، حيث استغرق التطبيق ثمانية أسابيع، وشمل سبع مدارس خاصة للذكور وسبع مدارس أخرى خاصة للإناث.

–وأخيراً قامت الباحثة بمراجعة كافة الاستبانات التي تم الحصول عليها من قبل أفراد عينة الدراسة، وتم تفريغها وتحليلها بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS) للحصول على النتائج وتحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة :

أولاً– المتغيرات المعدلة :

– الجنس (ذكور / إناث)

– الفرع الأكاديمي (علمي / إدارة معلوماتية)

ثانياً– المتغيرات التابعة :

– الفاعلية الذاتية للذاكرة، وتشمل 10 أبعاد (تذكر أماكن المقتنيات، تذكر قائمة تسوق، تذكر صور فوتوغرافية، تذكر الجمل، تذكر أرقام الهواتف، تذكر صور شائعة، تذكر الكلمات، تذكر الأعداد، تذكر الخريطة، تذكر المتاهة).

– التحصيل الدراسي (المعدل الدراسي للسنة السابقة "2012/ 2013").

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- للإجابة عن السؤال الأول، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- للإجابة عن السؤال الثاني، تم احتساب معامل ارتباط بيرسون.

3- للإجابة عن السؤال الثالث، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (2-Way MANOVA)، وتحليل التباين الثنائي (2- Way ANOVA).

4- للإجابة عن السؤال الرابع، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي (2- Way ANOVA).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت لها الدراسة وفقا لتسلسل أسئلتها الأربعة.

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الفعالية الذاتية للذاكرة الكلي والأبعاد، والجدول (5) يظهر النتائج.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
تذكر أماكن المقتنيات	41.14	9.38	مرتفع	1
تذكر قائمة تسوق	35.89	10.79	مرتفع	2
تذكر صور فوتوغرافية	33.92	12.22	مرتفع	6
تذكر الجمل	31.44	12.46	متوسط	9
تذكر أرقام الهواتف	30.62	13.40	متوسط	10
تذكر صور شائعة	35.86	11.49	مرتفع	3
تذكر الكلمات	34.30	12.26	مرتفع	5
تذكر الأعداد	31.23	14.71	متوسط	8
تذكر الخريطة	33.71	13.41	مرتفع	7
تذكر المتاهة	35.24	12.72	مرتفع	4
الكلي	34.33	8.60	مرتفع	

يتضح من الجدول (5) أن المستوى الكلي للفاعلية الذاتية للذاكرة لدى عينة الدراسة قد جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمهمات الفاعلية الذاتية للذاكرة (34.33)

بانحراف معياري (8.60) . كما يتضح من الجدول أن مهمة تذكر أماكن المقتنيات قد جاءت بالمرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (41.14) بانحراف معياري (9.38) وقد جاء مستواها مرتفعاً، في حين جاءت مهمة تذكر قائمة التسوق بالمرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي (35.89) بانحراف معياري (10.79) وقد جاء مستواها مرتفعاً، أما مهمة تذكر الأعداد فقد جاءت بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (31.23) وانحراف معياري (14.71) وكان مستواها متوسطاً، وجاءت مهمة تذكر أرقام الهاتف في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (30.62) وانحراف معياري (13.40) وكان مستواها متوسطاً.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) بين الفاعلية الذاتية للذاكرة وبين التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد الفعالية الذاتية للذاكرة، والتحصيل الدراسي، كما مبين في الجدول (6)

الجدول (6): معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة (N=769)

الأبعاد	التحصيل	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
تذكر أماكن المقتنيات	.23	**0.000
تذكر قائمة تسوق	15	**0.000
تذكر صور فوتوغرافية	.09	*0.013
تذكر الجمل	.16	**0.000
تذكر أرقام الهواتف	.08	*0.032
تذكر صور شائعة	.18	**0.000
تذكر الكلمات	.14	**0.000
تذكر الأعداد	.09	**0.010
تذكر الخريطة	.06	0.093

الأبعاد	التحصيل	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
تذكر المتاهة	.14	**0.000
الكلي	.18	**0.000

**دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01)   * دال عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتضح من الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة حيث بلغ معامل الإرتباط (18. 0) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) .

وفيما يتعلق بالارتباط بين مهمات الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة يتضح من الجدول ما يلي:-

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهمة تذكر أماكن المقتنيات والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (23.) بمستوى دلالة (000.)
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهمة تذكر قائمة التسوق والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (15.) بمستوى دلالة (000.).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مهمة تذكر الصور الفوتوغرافية والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (09.) بمستوى دلالة (013.).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهمة تذكر الجمل والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (16.) بمستوى دلالة (000.).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهمة تذكر أرقام الهاتف والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (08.) بمستوى دلالة (032.).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهمة تذكر الصور الشائعة والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (18.) بمستوى دلالة (000.).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهمة تذكر الكلمات والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (.14) بمستوى دلالة (.000).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهمة تذكر الأعداد والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (.09) بمستوى دلالة (.010).
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهمة تذكر الخريطة والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة حيث بلغ معامل الارتباط (.06) وهو غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهمة تذكر المتاهة والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (.14) بمستوى دلالة (.000).

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان تعزى لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي (علمي/ إدارة معلوماتية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم تقسيم النتائج إلى قسمين أحدهما على الدرجة الكلية، والآخر على الأبعاد.

أ- الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية للذاكرة وفقاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة في ضوء متغيري الجنس والفرع كما مبين في الجدول (7)

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة في ضوء متغيري الجنس والفرع الأكاديمي

الجنس	الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	العلمي	267	36.24	7.72
	المعلوماتية	174	33.69	9.13
	الكلي	441	35.23	8.39
الإناث	العلمي	150	33.70	8.39
	المعلوماتية	178	32.64	9.01
	الكلي	328	33.12	8.74
الكلي	العلمي	417	35.32	8.05
	المعلوماتية	352	33.16	9.07
	الكلي	769	34.33	8.60

يلاحظ من الجدول (7) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في أداء أفراد عينة الدراسة على استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة تبعاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروقاً دالة إحصائيا بين هذه المتوسطات، أُجري تحليل التباين الثنائي

(2-Way ANOVA) على التصميم العاملي 2×2، على اعتبار أن متغيري الجنس (ذكور، إناث) والفرع في الثانوية (علمي، معلوماتية) متغيرين مستقلين، والدرجة الكلية على استبانة الفعالية الذاتية للذاكرة متغيراً تابعاً، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي للدرجة الكلية على مقياس الفعالية الذاتية للذاكرة تبعا لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	592.417	1	592.417	8.214	**.004
الفرع	595.971	1	595.971	8.263	**.004
الجنس*الفرع	102.244	1	102.244	1.418	.234
الخطأ	55173.299	765	72.122		
الكلي	56463.931	768			

**دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01)   * دال عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في الفاعلية الذاتية للذاكرة تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (8.214) بمستوى

دلالة (.004)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (7) يتضح أن المتوسطات الحسابية للذكور كانت أعلى منها لدى الإناث، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الذكور في الفاعلية الذاتية للذاكرة.

ويتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) في الفاعلية الذاتية للذاكرة تعزى للفرع الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (8.263) بمستوى دلالة (.004) ، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (7) يتضح أن المتوسطات الحسابية لطلبة الفرع العلمي كانت أعلى منها لدى طلبة فرع المعلوماتية، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح طلبة الفرع العلمي في فاعلية الذات للذاكرة.

ويتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في فاعلية الذات للذاكرة تعزى للتفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (1.418) بمستوى دلالة (.234) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05).

ب- أبعاد الفاعلية الذاتية للذاكرة وفقاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على أبعاد استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة العشرة (تذكر أماكن المقتنيات، وقائمة التسوق، والصور الفوتوغرافية، وأرقام الهاتف، والصور الشائعة، والكلمات، والأعداد، والخريطة، والمتاهة)، وذلك وفقاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي والجدول (9) يظهر هذه النتائج.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على أبعاد استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة في ضوء متغيري الجنس والفرع في الأكاديمي.

البعد	الجنس	الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأماكن	الذكور	العلمي	267	43.69	7.51
		المعلوماتية	174	39.15	10.25

البعد	الجنس	الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		الكلي	441	41.90	8.96
	الإناث	العلمي	150	42.04	8.29
		المعلوماتية	178	38.50	10.73
		الكلي	328	40.12	9.84
	الكلي	العلمي	417	43.09	7.83
		المعلوماتية	352	38.82	10.49
		الكلي	769	41.14	9.38
التسوق	الذكور	العلمي	267	36.94	10.28
		المعلوماتية	174	34.61	11.60
		الكلي	441	36.02	10.87
	الإناث	العلمي	150	36.45	10.56
		المعلوماتية	178	35.09	10.81
		الكلي	328	35.71	10.70
	الكلي	العلمي	417	36.76	10.37
		المعلوماتية	352	34.86	11.20
		الكلي	769	35.89	10.79
الصور الفوتوغرافية	الذكور	العلمي	267	34.45	13.20
		المعلوماتية	174	33.53	11.18
		الكلي	441	34.09	12.44
	الإناث	العلمي	150	33.20	12.06
		المعلوماتية	178	34.11	11.85
		الكلي	328	33.70	11.94
	الكلي	العلمي	417	34.00	12.80
		المعلوماتية	352	33.83	11.51
		الكلي	769	33.92	12.22
الجمل	الذكور	العلمي	267	33.84	12.13
		المعلوماتية	174	30.48	12.16
		الكلي	441	32.51	12.24
	الإناث	العلمي	150	31.23	12.28
		المعلوماتية	178	28.98	12.84
		الكلي	328	30.01	12.62
	الكلي	العلمي	417	32.90	12.24
		المعلوماتية	352	29.72	12.51
		الكلي	769	31.44	12.46
الهواتف	الذكور	العلمي	267	33.10	13.33
		المعلوماتية	174	32.50	12.74
		الكلي	441	32.87	13.09
	الإناث	العلمي	150	27.81	13.49
		المعلوماتية	178	27.42	13.04
		الكلي	328	27.60	13.23
	الكلي	العلمي	417	31.20	13.61
		المعلوماتية	352	29.93	13.13
		الكلي	769	30.62	13.40
الصور الشائعة	الذكور	العلمي	267	37.61	10.12
		المعلوماتية	174	34.40	12.90
		الكلي	441	36.34	11.39
	الإناث	العلمي	150	36.65	10.89

البعد	الجنس	الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		المعلوماتية	178	34.00	12.05
		الكلي	328	35.21	11.59
	الكلي	العلمي	417	37.27	10.40
		المعلوماتية	352	34.20	12.46
		الكلي	769	35.86	11.49
الكلمات	الذكور	العلمي	267	35.84	11.22
		المعلوماتية	174	33.67	12.95
		الكلي	441	34.98	11.96
	الإناث	العلمي	150	34.91	11.88
		المعلوماتية	178	32.08	13.08
		الكلي	328	33.38	12.61
	الكلي	العلمي	417	35.50	11.46
		المعلوماتية	352	32.87	13.02
		الكلي	769	34.30	12.26
الأعداد	الذكور	العلمي	267	33.25	14.97
		المعلوماتية	174	31.33	13.71
		الكلي	441	32.49	14.50
	الإناث	العلمي	150	28.18	14.85
		المعلوماتية	178	30.65	14.77
		الكلي	328	29.52	14.84
	الكلي	العلمي	417	31.43	15.11
		المعلوماتية	352	30.99	14.24
		الكلي	769	31.23	14.71
الخريطة	الذكور	العلمي	267	36.52	12.78
		المعلوماتية	174	34.14	13.68
		الكلي	441	35.58	13.18
	الإناث	العلمي	150	30.27	13.64
		المعلوماتية	178	31.98	13.04
		الكلي	328	31.20	13.32
	الكلي	العلمي	417	34.27	13.42
		المعلوماتية	352	33.05	13.39
		الكلي	769	33.71	13.41
المتاهة	الذكور	العلمي	267	37.17	11.76
		المعلوماتية	174	33.10	12.89
		الكلي	441	35.56	12.37
	الإناث	العلمي	150	36.22	12.71
		المعلوماتية	178	33.61	13.48
		الكلي	328	34.80	13.18
	الكلي	العلمي	417	36.83	12.10
		المعلوماتية	352	33.36	13.18
		الكلي	769	35.24	12.72

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة تبعاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على أبعاد الفاعلية الذاتية للذاكرة وفقاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (2- Way MANOVA)، والجدول (10) يظهر هذه النتائج.

الجدول (10): تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة لأداء أفراد عينة الدراسة عن أبعاد استبانة الفعالية الذاتية للذاكرة تبعا لمتغيري للجنس والفرع الأكاديمي.

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الأماكن	241.823	1	241.823	2.899	.089
	التسوق	.003	1	.003	.000	.996
قيمة ولكس لامبدا= .929	الصور الفوتوغرافية	20.479	1	20.479	.137	.712
	الجمل	770.308	1	770.308	5.062	.025*
	الهواتف	4943.605	1	4943.605	28.529	.000**
	الصور الشائعة	84.615	1	84.615	.651	.420
الدلالة الإحصائية= 0.000	الكلمات	290.600	1	290.600	1.954	.163
	الأعداد	1519.589	1	1519.589	7.105	.008
	الخريطة	3243.939	1	3243.939	18.565	.000**
	المتاهة	9.103	1	9.103	.057	.811
الفرع	الأماكن	2994.948	1	2994.948	35.909	.000**
	التسوق	623.499	1	623.499	5.379	.021*
قيمة ولكس لامبدا= .920	الصور الفوتوغرافية	6.06777	1	6.06777	.000	.999
	الجمل	1444.360	1	1444.360	9.491	.002**
	الهواتف	46.147	1	46.147	.266	.606
الدلالة الإحصائية= 0.000	الصور الشائعة	1582.801	1	1582.801	12.180	.001**
	الكلمات	1146.836	1	1146.836	7.710	.006**
	الأعداد	14.098	1	14.098	.066	.797
	الخريطة	20.151	1	20.151	.115	.734
	المتاهة	2048.040	1	2048.040	12.865	.000**
الجنس* الفرع	الأماكن	45.550	1	45.550	.546	.460
	التسوق	42.138	1	42.138	.364	.547
	الصور الفوتوغرافية	152.702	1	152.702	1.020	.313
قيمة ولكس لامبدا= .984	الجمل	56.375	1	56.375	.370	.543
	الهواتف	1.973	1	1.973	.011	.915
	الصور الشائعة	14.625	1	14.625	.113	.737
الدلالة الإحصائية= 0.255	الكلمات	20.730	1	20.730	.139	.709
	الأعداد	884.684	1	884.684	4.136	.042*
	الخريطة	770.182	1	770.182	4.408	.036*
	المتاهة	96.791	1	96.791	.608	.436

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخطأ	الأماكن	63803.948	765	83.404		
	التسوق	88672.854	765	115.912		
	الصور الفوتوغرافية	114507.008	765	149.682		
	الجمل	116415.940	765	152.178		
	الهواتف	132562.573	765	173.284		
	الصور الشائعة	99412.877	765	129.951		
	الكلمات	113795.849	765	148.753		
	الأعداد	163613.398	765	213.874		
	الخريطة	133671.647	765	174.734		
	المتاهة	121787.766	765	159.200		
الكلي	الأماكن	67585.389	768			
	التسوق	89409.605	768			
	الصور الفوتوغرافية	114691.001	768			
	الجمل	119189.901	768			
	الهاتف	137835.363	768			
	الصور الشائعة	101317.389	768			
	الكلمات	115428.401	768			
	الأعداد	166160.629	768			
	الخريطة	138116.333	768			
	المتاهة	124193.974	768			

**دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01)   * دال عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

1- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05) في أبعاد تذكر الجمل، وأرقام الهاتف، والخريطة تعزى للجنس؛ حيث بلغت قيمة (ف) لبعد تذكر الجمل (5.062) بمستوى دلالة (.025)، كما بلغت قيمة (ف) لبعد تذكر أرقام الهاتف (28.529) بمستوى دلالة (.000)، وبلغت قيمة (ف) لبعد تذكر الأعداد (7.105) بمستوى دلالة (.000). وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (9) يتضح أن المتوسطات الحسابية للذكور في تلك الأبعاد كانت أعلى منها لدى الإناث مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الذكور.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أبعاد تذكر أماكن المقتنيات، وقائمة التسوق، والصور الفوتوغرافية، والصور الشائعة، والكلمات، والأعداد، والمتاهة تعزى للجنس؛ حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة لهذه الأبعاد على التوالي: (2.899، 000. ، 137. ، 651.، 1.954، 7.105، 057.) بمستويات دلالة (089.، 996.،712. ، 420.، 163.، 008.، 811.). مما يشير إلى عدم اختلاف الذكور عن الإناث في تلك الأبعاد.

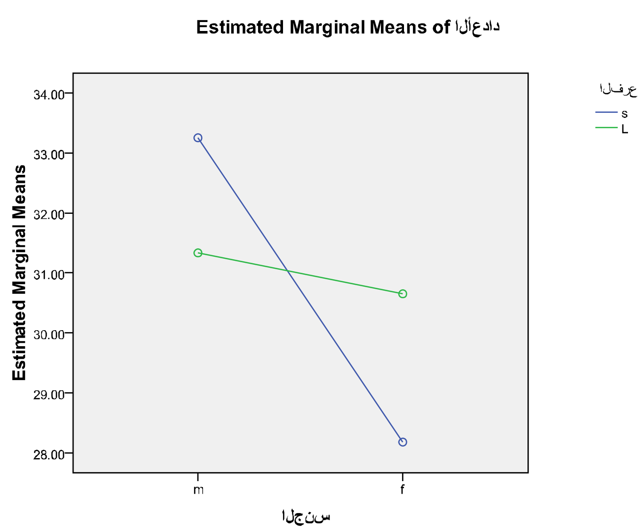
3- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أبعاد تذكر أماكن المقتنيات، وقائمة التسوق، والجمل، والصور الشائعة، والكلمات، والمتاهة تعزى للفرع الأكاديمي؛ فقد بلغت قيمة ف المحسوبة لهذه الأبعاد على التوالي: (35.909، 5.379، 9.491، 12.180، 12.865) بمستويات دلالة (000.، 021.، 002.، 001.، 006.، 000.) ، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (9) يتضح أن المتوسطات الحسابية للطلبة في الفرع العلمي في تلك الأبعاد كانت أعلى منها لدى الطلبة في فرع المعلوماتية مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح طلبة الفرع العلمي.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أبعاد تذكر الصور الفوتوغرافية، وأرقام الهواتف، والأعداد، والخريطة تعزى للفرع الأكاديمي؛ حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة لهذه الأبعاد على التوالي: (000.، 266.، 066.، 115.) بمستويات دلالة (999. ، 606.، 797.، 734.)، مما يشير إلى عدم اختلاف طلبة الفرع العلمي عن طلبة فرع المعلوماتية في تلك الأبعاد.

5- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في أبعاد تذكر أماكن المقتنيات، وقائمة التسوق، والصور الفوتوغرافية، والجمل، وأرقام الهواتف، والصور

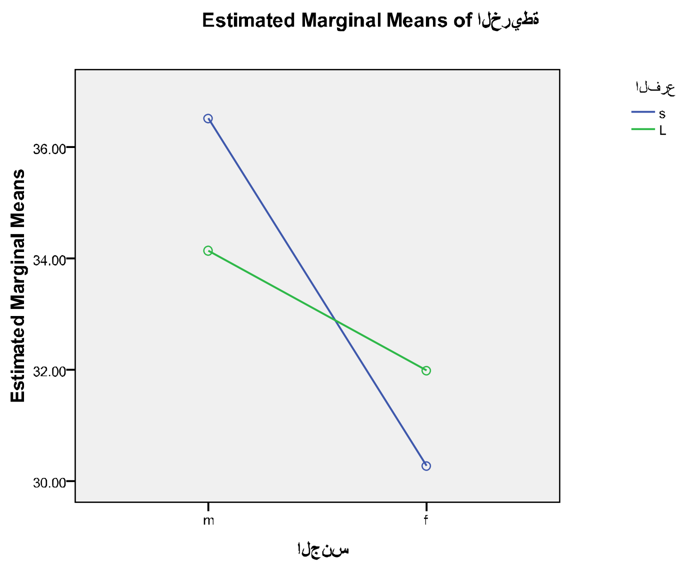
الشائعة، والمتاهة تعزى للتفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي؛ حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة لهذه الأبعاد على التوالي: (.546، .364، 1.020، .370، .011، .113، .139، .608) بمستويات دلالة (.460، .547، .313، .543، .915، .737، .709، .436).

6- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05) في بعدي تذكر الأعداد، والخريطة تعزى للتفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي؛ فقد بلغت قيمة ف المحسوبة لبعد تذكر الأعداد (4.136) بمستوى دلالة (.042) ، وبلغت ف المحسوبة لبعد تذكر الخريطة (4.408) بمستوى دلالة (.036)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (9) يتضح أن المتوسطات الحسابية للذكور في الفرع العلمي كانت الأعلى بين هذين البعدين، في حين كانت المتوسطات الحسابية للإناث في الفرع العلمي الأقل، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الذكور في الفرع العلمي. والشكلان (1 ، 2) يظهران الرسوم البينية للتفاعلات بين الجنس والفرع الأكاديمي في بعدي تذكر الأعداد والخريطة.



الشكل (1): الرسم البياني للتفاعل بين متغيري الجنس والفرع الأكاديمي في بعد تذكر الأعداد

يتضح من الشكل (1) أن الذكور في الفرع العلمي من تفوقوا على الإناث في الفرع العلمي والذكور والإناث في فرع الإدارة المعلوماتية في مهمة تذكر الأعداد، كما تفوق الذكور والإناث في الفرع الإدارة المعلوماتية على الإناث في الفرع العلمي.



الشكل (2): الرسم البياني للتفاعل بين متغيري الجنس والفرع الأكاديمي في بعد تذكر الخريطة

يتضح من الشكل (2) أن الذكور في الفرع العلمي من تفوقوا على الإناث في الفرع العلمي والذكور والإناث في فرع الإدارة المعلوماتية في مهمة تذكر االخريطة، كما تفوق الذكور والإناث في الفرع الإدارة المعلوماتية على الإناث في الفرع العلمي.

نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان تعزى لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي (علمي / إدارة معلوماتية)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات التحصيل الدراسي في ضوء متغيري الجنس والفرع كما مبين في الجدول (11)

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي

الجنس	الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	العلمي	267	87.63	8.64
	المعلوماتية	174	77.78	11.57
	الكلي	441	83.75	11.00
الإناث	العلمي	150	87.31	8.99
	المعلوماتية	178	81.51	10.59
	الكلي	328	84.16	10.29
الكلي	العلمي	417	87.52	8.76
	المعلوماتية	352	79.67	11.22
	الكلي	769	83.92	10.70

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابة لأفراد عينة الدراسة على معدلات التحصيل الدراسي تبعاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي. ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروقاً دالة إحصائيا بين هذه المتوسطات، فقد أجري تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) ، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الثنائي لمعدلات التحصيل الدراسي تبعا لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	534.291	1	534.291	5.456	*.020
الفرع	11259.193	1	11259.193	114.985	**.000
الجنس*الفرع	754.677	1	754.677	7.707	**.006
الخطأ	74907.557	765	97.918		
الكلي	87455.718	768			

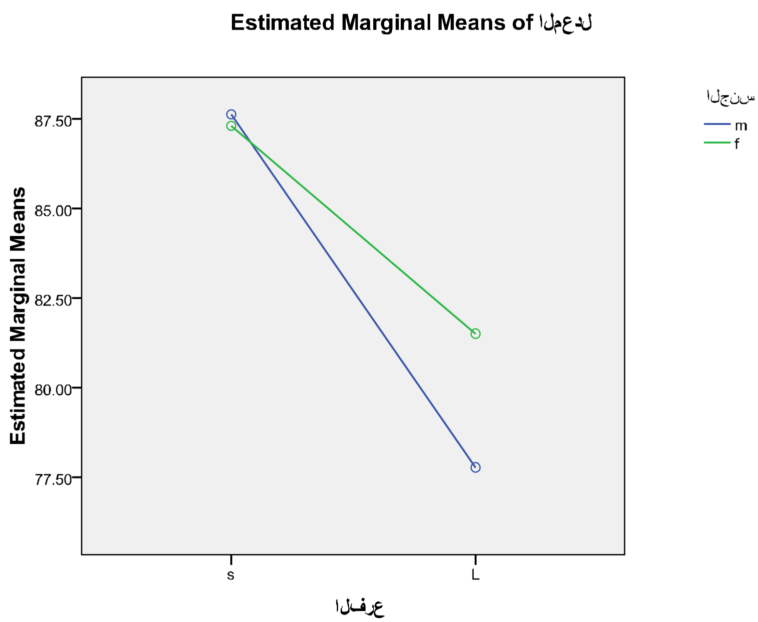
**دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01)   * دال عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل الطلبة تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (5.456) بمستوى دلالة (.020)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (11) يتضح أن المتوسط الحسابي للإناث كان أعلى منه لدى الذكور ، مما يدل على الفروق في التحصيل كانت لصالح الإناث.

ويتضح أيضا من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل الطلبة تعزى للفرع الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (114.985) بمستوى دلالة (.000)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (11) يتضح أن المتوسط الحسابي لطلبة الفرع العلمي كان أعلى منه لدى طلبة فرع المعلوماتية، مما يدل على الفروق في التحصيل كانت لصالح طلبة الفرع العلمي.

ويتضح أيضا من الجدول (12) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تحصيل الطلبة تعزى للتفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (7.707) بمستوى دلالة (.006)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول

(11) يتضح أن المتوسط الحسابي للطلاب الذكور في الفرع العلمي كان الأعلى، في حين كانت المتوسطات الحسابية للطلاب الذكور في فرع المعلوماتية الأقل، مما يدل على أن الفروق في التحصيل كانت لصالح الطلاب الذكور في الفرع العلمي. والشكل (3) يظهر التفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي في التحصيل لدى عينة الدراسة.



الشكل (3) الرسم البياني للتفاعل بين متغيري الجنس والفرع الأكاديمي في التحصيل.

يتضح من الشكل (3) أن الإناث في الفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية تفوقوا على الذكور في التحصيل الدراسي في الفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفاعلية الذاتية للذاكرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان، ويتضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، كما يتضمن مجموعة من التوصيات ، وفيما يلي مناقشة للنتائج وفقاً لتسلسل أسئلتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان؟

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن المستوى الكلي للفاعلية الذاتية للذاكرة قد جاء مرتفعاً، كما جاءت معظم أبعاد الفاعلية الذاتية للذاكرة بمستوى مرتفع باستثناء الأبعاد المتعلقة بمهمة تذكر الجمل، ومهمة تذكر أرقام الهاتف، ومهمة تذكر الأعداد التي جاءت بمستوى متوسط.

وقد يعود السبب في أن مستوى معظم الأبعاد قد جاء مرتفعاً إلى اهتمام الطلبة بأشيائهم الخاصة، وذلك يتماشى مع تذكر الأحداث القريبة الواردة في نظرية الذاكرة الدلالية لكوليان (Quillian) التي ترى أن المعلومات والأحداث الخاصة بالأفراد يتم ترميزها مكانياً أو بصرياً، وتكون أسهل في الاسترجاع من المعلومات في الذاكرة الدلالية المتعلقة باللغة والخبرات العامة التربوية (Berliner, 1998).

وقد يقود التذكر السهل لهذه المهات إلى إيجاد فاعلية ذاتية مرتفعة لذاكرة الأفراد، على العكس من الأبعاد الأخرى التي لا تمثل خبرات خاصة كتذكر الجمل، والأعداد، أو يمكن أن تُعد جميعها من الأحداث المخزنة في الذاكرة الدلالية.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة المواقف المقيسة في استبانة الفاعلية الذاتية للذاكرة تحاكي واقع وخبرات معرفية أكثر جاذبية واهتماما للطلبة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى توقعات الطلبة أنفسهم العالية لمستوى أدائهم الناتج عن التعزيز الذاتي، أو من البيئة المحيطة لخبراتهم الذاكرية الناجحة والايجابية، وخصوصاً في تذكر أماكن المقتنيات، وقائمة التسوق، والصور الفوتوغرافية، والصور الشائعة، والكلمات، والخريطة، والمتاهة، مما قد يسهم في ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الكلية لذاكرتهم.

أما عن سبب ورود بعض أبعاد الفاعلية الذاتية للذاكرة كمهمة تذكر الجمل، ومهمة تذكر أرقام الهاتف، ومهمة تذكر الأعداد بمستوى متوسط، فقد يعزى ذلك إلى قلق طلبة الثانوية العامة من الاختبار الوزاري والأعباء الثقيلة الملقاة على ذاكرتهم خلال هذه السنة، أو ربما يعود ذلك للإجهاد الناجم عن الدراسة ومحاولة الحفظ ومعالجة كمية كبيرة من المعلومات خلال اليوم الواحد، الأمر الذي قد يعرضهم لنسيان بعض المعلومات التي كانوا قد حفظوها سابقاً، وهذا قد يؤدي إلى تراجع فاعليتهم الذاتية للذاكرة وعدم وصولها للمستوى المطلوب، فقد أشار بنيامين (Benjamin,2007) إلى أن النسيان والإجهاد والاكتئاب عوامل تؤثر سلباً على الفاعلية الذاتية للذاكرة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى خبراتهم السابقة في التعامل مع هذه المهمات، فمهمة تذكر أرقام الهاتف أصبحت لا تتطلب جهداً للاحتفاظ في الذاكرة وذلك لأن الهواتف أصبحت توفر ذاكرة يتم خلالها تخزين كافة الأرقام واسترجاعها بسهولة، أما مهمة تذكر الأعداد فإن تذكرها ليس ضروريا بقدر أهمية العمليات التي يجريها الطلبة على الأعداد، وبالتالي فإن تذكر العدد لا يعني الكثير بالنسبة لطلبة الثانوية العامة، وفيما يتعلق بمهمة تذكر الجمل فقد تتماشى توقعات الطلبة في الفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية لذاكرتهم

حولها وفقاً لاختيارهم للفرع الذي يدرسونه، فتوقعات الفرع العلمي حول المواد العلمية أنها لا تتطلب حفظاً للجمل اللفظية، وتوقعات طلبة الإدارة المعلوماتية أيضاً أنهم لا يفضلون حفظ الجمل بل يفضلون التطبيق العملي وخصوصاً في الحاسوب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05) بين مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الفاعلية الذاتية للذاكرة بجميع ابعادها ما عدا بعد الخريطة والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة. وهذه النتيجة تشير إلى أنه كلما كانت الفاعلية الذاتية للذاكرة مرتفعة كان التحصيل الدراسي مرتفعاً لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص، والعكس صحيح.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية للترابط الوثيق بين الذاكرة والتحصيل الدراسي، ومنسجمة مع الأدب النظري للفاعلية الذاتية بشكل عام، حيث عرف باندورا (Bandura, 1989) الفاعلية الذاتية بأنها اعتقادات تقود إلى النجاح وتحقيق الأهداف المرغوبة. وأشار الزيات (2001) إلى أهمية فاعلية الذات في التحصيل الدراسي. كما أشارت ولفولك (Woolfolk, 1993) إلى أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيل والاكتساب. وذكر ميلر (Miller, 2000) أن التعلم والذاكرة مفهومان مترابطان وأحدهما يقود للآخر.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن توقعات الطلبة لذاكرتهم وتحصيلهم قد تنشأ من مصدر واحد كخبرات النجاح والفشل السابقة، بالإضافة إلى أن الأداء الجيد على اختبارات التحصيل يمكن أن يعمل على رفع التوقعات لذاكرة طلبة الثانوية العامة. كما يمكن أن يكون

هناك متغير وسيط بين الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي ألا وهو دافعية الإنجاز، الذي من الممكن أن يكون قد لعب دوراً في إحداث الترابط الإيجابي بين الفاعلية الذاتية للذاكرة والتحصيل الدراسي، علماً بأن الدراسة الحالية لم تدرس هذا المتغير، واستنادا لهذا التوقع فإن هناك ضرورة لدراسة علاقة دافعية الإنجاز بالفاعلية الذاتية للذاكرة.

وقد توصلت دراسات كل من سليمان (2010)، وحسين(2010)، وروجرز (Rogers, 2010) إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الأداء على اختبارات الذاكرة قصيرة المدى والعاملة والتحصيل الدراسي، مما يشير إلى أن هذه العلاقة الإيجابية من الممكن أن تكون انعكست إيجاباً على الفاعلية الذاتية لذاكرة الطلبة بوصفها نوعاً من الخبرات الإيجابية.

وفيما يتعلق بعدم وجود دلالة إحصائية للإرتباط بين مهمة تذكر الخريطة والتحصيل الدراسي، فقد يعود سبب ذلك لعدم وجود مادة دراسية تستدعي استخدام الخرائط في الصفين الأول والثاني الثانوي كمادة الجغرافيا التي توجد في الفرع الأدبي بالإضافة إلى عدم تركيز المعلمين على هذه المهمة في أنشطتهم الصفية، وبالتالي فإن مجال تطبيق الخرائط قليل لطلبة الفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة تشلز وكرستيان (Schulz & Christian, 2010) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية للذاكرة والنجاح. كما تتفق هذه النتيجة مع بركات (2005) الذي توصل إلى وجود أثر ايجابي لمساعدات التذكر في التحصيل الدراسي. كما تتفق هذه النتيجة عموما مع الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الفاعلية الذاتية والمعتقدات الذاتية نحو الدراسة والتحصيل الدراسي كدراسة كيم وبارك المشار لها في الضمور (2008) والعبد الله والخليفي (2001).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان تعزى لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي (علمي/إدارة معلوماتية)؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية الكلية للذاكرة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور .

وقد تعزى هذه النتيجة وهي أن الطلاب يحملون توقعات مرتفعة أكثر من الإناث حول ذاكرتهم إلى طبيعة تفاعلات الطلاب الذكور الاجتماعية التي قد تختلف عنها لدى الإناث في هذه المرحلة، وخصوصاً تفاعلاتهم مع أقرانهم الذين يقدمون لهم تعزيزاً على سلوكاتهم وأفكارهم حتى لو كانت غير واقعية، الأمر الذي ربما يقود إلى ثقة بالنفس والقدرات أكثر لدى الذكور منه لدى الإناث. حيث أشار بنيامين (Benjamin, 2007) إلى أن تعزيز الثقة بالنفس يعمل على رفع مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة. وقد توصل باجاريس (Pajares, 1996) إلى أن الذكور لديهم ميل أعلى من الإناث في الفاعلية الذاتية، كما توصل إلى أن الذكور لديهم ثقة بالنفس أكثر من الإناث أثناء حل المشكلات الرياضية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية الكلية للذاكرة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، وكانت هذه الفروق لصالح طلبة الفرع العلمي.

وقد يعزى سبب تفوق طلبة الفرع العلمي على فرع الإدارة المعلوماتية في الفاعلية الذاتية للذاكرة إلى عدة أسباب منها خبراتهم السابقة في النجاح والتفوق على المستوى الشخصي، بالإضافة إلى ارتفاع معدلاتهم التحصيلية في الصفوف السابقة، والدعم

الاجتماعي سواء من الأسرة أو المعلمين على ما يمتلكون من قدرات ومنها قدرات الذاكرة، الأمر الذي قد يصب في فاعليتهم الذاتية للذاكرة. في حين إن طلبة فرع الإدارة المعلوماتية يتطلبون معدلات تحصيلية أقل من العلمي للالتحاق بهذا الفرع، وقد يكون مستوى الدعم الاجتماعي المقدم لهم أقل من طلبة الفرع العلمي استناداً إلى نتائجهم السابقة،

وربما يعود تفوق طلبة العلمي مقارنة بالمعلوماتية إلى أسباب أخرى، منها توظيف استرتيجيات ما وراء الذاكرة بشكل أفضل؛ كا ستراتيجيات التنظيم، والتصور الذهني، والمراجعة المنظمة، والتسميع الذاتي، واستخدام معينات الذاكرة. فقد أشار (Woolfolk, 1993) إلى أن معينات الذاكرة تعد مفيدة جدا للطالب، وتسهم بشكل كبير على استرجاع المعلومات بشكل أفضل أثناء تقديم الامتحان.

وأظهرت النتائج فيما يتعلق بتفاعل المتغيرين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية للذاكرة وجميع أبعادها باستثناء بعد الأعداد والخريطة تعزى للتفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مهمات الفاعلية الذاتية للذاكرة قد تواجه الطلبة الذكور والإناث على حد سواء، إن كان ذلك في فرع المعلوماتية أم العلمي. أما في مهمتي الخريطة والأعداد وتفوق طلبة الثاني الثانوي العلمي، فقد يعود ذلك إلى مستويات الطموح العالية لدى هؤلاء الطلبة والثقة بالنفس والقدرة ، والتي ربما عززها المقربون من هذا الطالب كالوالدين أو المعلمين وذلك بأنه سوف يصبح طبيا أو مهندسا، وبأنه يمتلك فرصا أفضل نتيجة لوجوده في هذا الفرع الأكاديمي إذا ما قورن ببقية الطلبة. أما تفوق الذكور على الإناث في الفرع العلمي في الفاعلية الذاتية للذاكرة فقد يعود ذلك إلى الثقة بالنفس.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان تعزى لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي (علمي / إدارة معلوماتية)؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وكانت هذه الفروق لصالح الإناث.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي وكانت النتائج لصالح طلبة الفرع العلمي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي تعزى للتفاعل تعزى لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي (علمي / لإدارة معلوماتية) وكانت النتائج لصالح الفرع العلمي الذكور .

ويبدو أن نتيجة هذا السؤال غير منطقية إذا ما تم النظر لنتيجة السؤال الثالث التي أشارت إلى أن الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى الذكور كانت أعلى منها لدى الإناث، ولكن ترى الباحثة وكما هو معروف أن الفاعلية الذاتية للذاكرة تختلف عن الأداء الذاكري الفعلي، فالفاعلية الذاتية للذاكرة هي توقعات حول الذاكرة أما أداء الذاكرة فهو التذكر الحقيقي، والفاعلية الذاتية المرتفعة للذاكرة تقود إلى أداء ذاكري عالٍ، لكن بشرط وجود الدافعية ومعالجة المعلومات بشكل سليم، ويمثل التحصيل أداءً ذاكرياً.

وقد يعزى تفوق الإناث في التحصيل الدراسي إلى ارتفاع دافعية الطالبات واهتمامهن بالدراسة أكثر من الذكور، وهذا يقود بالتالي إلى إتاحة الفرصة لنظام معالجة المعلومات لدى الإناث بشكل أفضل من الذكور الذين قد يكون اهتمامهم ودافعيتهم أقل، وبالتالي عدم إتاحة الفرصة الكافية لنظامهم في معالجة المعلومات. في حين إن اعتقادات الذكور العالية

حول الفاعلية الذاتية للذاكرة قد يكون ثقة زائدة إذا ما قورن بالإناث، ولكن إذا ما تمت المقارنة بين التحصيل والفاعلية الذاتية للذاكرة فإن التحصيل يمثل الأداء الفعلي، وهذا تتميز به الإناث على الذكور من خلال بذل المزيد من الجهد وغيره لتحقيق التحصيل، أما الفاعلية الذاتية للذاكرة فهي متغير عقلي يمثل الاعتقادات الداخلية حول القدرة على المعالجة ، وهذه الاعتقادات قد تعمل على رفع مستوى التحصيل إذا ما تم العمل الفعلي والدراسة ومراجعة المعلومات، ولكن قد تسبب الفاعلية الذاتية للذاكرة مشكلة في التحصيل إذا كانت متدنية، وعلى الرغم من تفوق الذكور على الإناث في الفاعلية الذاتية للذاكرة إلا إن مستوى فاعليتهن الذاتية للذاكرة كان مرتفعا، الأمر الذي يقود بالاستنتاج إلى أن هذه الفاعلية لم تكن معيقة للتحصيل لدى الإناث، والأمر الآخر الذي يقود إلى الاستنتاج أن سبب تفوق الإناث في التحصيل لا يعود للفاعلية الذاتية للذاكرة بل إلى الجهد والدافعية والمتابعة والاهتمام مقارنة بالذكور.

وقد يعزى سبب تفوق الإناث في الفرع العلمي على الذكور والإناث في الإدارة المعلوماتية إلى عدة أسباب منها الدافعية، والقدرات الأكاديمية العامة ممثلة بالتفوق الدراسي في المراحل السابقة.

التوصيات:

بناءً على ما أظهرته الدراسة من نتائج فيما يلي عدد من التوصيات:

1-تعميم مفهوم الفاعلية الذاتية للذاكرة في الأوساط التربوية المختلفة، وذلك لأنها مهمة في التحصيل الدراسي، وأن الفاعلية الذاتية للذاكرة لا تتشكل فجأة إنما تنشأ نتيجة لخبرات النجاح السابقة وللتفاعلات الاجتماعية المختلفة سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة.

2-تفعيل البيئة الاجتماعية والمدرسية في رفع مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى الطلبة الثانوية العامة في الفرع العلمي الإناث، وفرع الإدارة المعلوماتية من الجنسين.

2- ضرورة إعداد البرامج والدورات وورش العمل لرفع مستوى الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى طالبات الثانوية العامة في الفرعين العلمي والإدارة المعلوماتية.

3- العمل على تنمية الفاعلية الذاتية للذاكرة لدى الطلبة في السنوات السابقة للثانوية العامة.

4- إجراء المزيد من الدراسات الأخرى وخصوصاً أن هذا الحقل ما زال البحث فيه قليلاً جداً إن لم يكن معدوماً. ومن الدراسات المقترحة؛ العلاقة بين الفاعلية الذاتية للذاكرة ودافعية الإنجاز لدى الطلبة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو طالب، تيسير. (2005). **العلاقة بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي للبنين في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة جازان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

بركات، زياد. (2005). أثر التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة، في التحصيل الأكاديمي، **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، (5)، 35-44** جامعة القدس المفتوحة، طولكرم، فلسطين.

الحامد، محمد. (1994). **الذاكرة والتحصيل الدراسي**، الرياض، الدار الصولتية للتربية.

حجات، عبدالله ابراهيم. (2009). **عادات العقل والفعالية لذاتية**، عمان، دار جليس الزمان.

حسين، نجاة. (2010). **الفروق بين المتفوقين والمتوسطين تحصيلياً في الذاكرة قصيرة المدى وقلق الاختبار لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي من الجنسين في مملكة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

الحويلة، أمثال. (2009). دراسة تجريبية في أثر نوع المعلومات وطريقة تقديمها في كفاءة أداء الذاكرة الدلالية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 19 (64)، 2-36.

الخلايلة، هدى (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية**، 25 (1)،1-24 .

داود، إيمان. (2003). **أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودوافع إنجازهم فيها في محافظة طول كرم**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين.

الدويك، نجاح. (2008). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزغول، عماد. (2010). **نظريات التعلم**. عمان، دار الشروق.

الزهداني، نجمة. (2005)، **النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية ايركسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

الزيات، فتحي. (2001). **علم النفس المعرفي، الجزء الثاني، مداخل ونماذج ونظريات،** القاهرة، دار النشر للجامعات.

سليمان، عبد ربه. (2009). دور الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية والمكانية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعلم الأساسي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، 38 (4)، 43- 72.

الشيخ، حنان. (2004). **دراسة في المقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي باستخدام نظرية (Pass) للذكاء : (تقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي)** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الضمور، محمد. (2008). **علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

الطراونه، محمد. (2011). أثر استخدام دورة التعلم المعدلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 25** (9): 2287 – 2314. نابلس، فلسطين.

عابد، اسامة. (2009). دراسة في معتقدات معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5** (3):187 –199. جامعة اليرموك، إربد.

عبدالله، قاسم. (2003). **سيكولوجية الذاكرة: قضايا واتجاهات حديثة،** الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد 290.

العبدالله، يوسف، والخليفي، سكينة. (2001). دراسة أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر ، **المجلة التربوية** ، 60 (15)، 15–45. جامعة قطر.

العدل، عادل. (1996)، التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية، **مجلة دراسات نفسية،** 6 (1)، 81– 120.

علام، صلاح الدين. (2010).**علم النفس التربوي،** عمان، دار الفكر.

الفرماوي، حمدي. (1990)، **توقعات الفعالية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة** ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 14 (2)، 371–480 .

قاسم، أنسى. (1999). **علم نفس التعلم،** الاسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000)، **سيكولوجية التعلم الصيفي،** عمان.

قطامي، يوسف. (2004). **النظرية المعرفية الإجتماعية وتطبيقاتها**، عمان.

قناوي، هدى. (2005). **الطفل وتنشئته وحاجاته،** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الكساسبة، إيناس. (2012). **اثر برنامج تدريبي في الذكاء الأخلاقي المستند إلى نموذج بوربا على الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة العاصمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الاردن.

مشرف، ميسون. (2009). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المقرحي، سعاد. (2005). **بعض العوامل الاجتماعية والتعليمية وأثرها في التحصيل الدراسي،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح، ليبيا.

المراجع الأجنبية

Baddleley, A. (1999). **Essentials of human memory,** UK, Hove, Talore & Francis, Psychology press Ltd.

Bandura, A . (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral chang. **Psychological Review.** 84, 199- 215.

Bandura, A. (1981). Cultivating competence, Self-Efficacy and intrinsic interes thrproximal self-motivation. **Journal of personality and social psychology,** 41 (3), 586-596.

Bandura, A**. (1986). Social foundations of thought and action**: Asocial cognitive theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura A. (1989) Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy, **Developmental Psychology.** 25 (5):729-735.

Bandura, A. (1992). **Self-efficacy mechanism in psychobiologic Functioning. InR. Self-efficacy: Thought control of action**. Schwarzer, R. (ed.), Washington, DC, US: Hemisphere Publishing Corp, xiv, 355- 394.

Bandura, A. (1994). **Selfe-fficacy**. Inv. S. Ramachaudan. (Ed). Encyclopedia of Human behavior, (4). NewYork, Academic press, 71-81.

Bandura, A. (1997) **Self-Efficacy, The exercise of control**, NewYork, W. H. Free Mananda Company.

Bassi & Mart. (2007). Academic self-efficacy and quality of experience in learning. **Journal of Youth & Adolescence,** 36 (3), 301-312.

Bembenutty, H. & Zimmerman, B. (2003). The Relation of Motivational Belives and self regulatory processes to Home work completion and Academic Achievement paper presented at **Annual Meting of American Education Research Association** Chicago, April 21-25- 2003.

Benjamin, A. (2007). **Self efficacy and memory aging,** Univercity of Florida Digital Collection .

Berliner, D. (1998). **Educational psychology** (6^{th}. Ed.). Boston,
MA: Houghton Mifflin.

Berry J, West R & Dennehy. (1989). Reliability and Validity of the Memory Self –Efficacy Questionnaire, **American Psychological Asiociation, 0012-1649, 89.**

Berry J & West R. (1993). Cognitive Self-Efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. **International Journal of Behavioral Development, 16(2): 351- 379.**

Bihler, R & Snowman, J (1990). **Psychology applied to teaching.** Boston: Huoghton Mifflin.

Brophy, J. (1998). Failure Syndrome Students. ERIC Digest. Champaign: **Eric Clearing house on Elementary and Early childhood Education. University of Illinois, (ED419-625).**

Ellis, H. Bennett, T. Daniel, T & Rickert, E. (1979). **Psychology of learning and memory**. Wadsworth Publishing Company, Inc.

Haberlandt, K. (1999). **Human Memory**. Allyn & Bacon.

Hacker, D. (2004). " **Metacognition: Definitions and empirical foundations"**. www.psyc. Memphis. Edu/trg/meta.htm.

Hertzog C, Hultsch D, Dixon R. (1989). Evidence for the covergent validity of tow self-report metamemory questionnaires. **Developmental Psychology, 25:687-700.**

Klein, S. B. (1987). **Learning: Principles and applications**. Mc Graw-Hill, Inc.

Kruger, J & Dunning, D . (1999). unkilled and unaware of il: How difficulties in re-cognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. **Journal of personality and social psychology. 77 (6**) pp. 1121-1134.

Livingston, J. (2004)." **Metacognition: An overview**". Retrieved on 13/11/2013, Available at http://www.gae. Buffalo.edu/fas/sh-Uell/cep564/Metacog.htm.

Maibach E, Murphy D. (1995). self-efficacy in health promotion research and practice: Conceptualization and measurement. **Health Education Research, 1995; 10 (1): 37-50**

Martindal, C. (1991). **Cognitive psychology**. Brooks / Cole Publishing.

Metternich B, Schmidtke K & Hull M . (2009). **How are Memory Complaints in functional Memory Disorder Related to Measures of Affect, Metamemory and Cognition.** Center for Geiatrics and Gerontology Freiburg im Breisgau, Freiburg, Germany.

Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education students". **Journal of agricultural education. 41(1) pp60-68.**

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students. **Contemporary Educational Psychology,** 21, 325-344

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research, Advances in motivation and achievement, 10, 1-49. Retrieved on 11/10/2013, Available at: **http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html**

Rogers, M., Heungsun, H., Toplak, M.,Weiss, M. & Tannock, R. (2010). Inattention, working memory, and academic achievement in adolescents referred for attention

deficit/hyperactivity disorder (ADHD). **Child Neuropsychology,** 17 (5), 444-458.

Schulz, M & Christian, S. (2010). Informal Workplace Learning: An Exploration of Age Differences in learning Competence. **Journal, Articles Learning and Instruction, v20 n5 p383-399**

Thomas, M. & Fredda B. (1999). **The social cognitive perspective and the study of aging.** San Diego, Academic Press.

Trouillet R, Doan V, loane M, Michel & Martin. S. (2011). Impact of age and cognitive and coping resources of coping: **Canadian journal on Aging. 30(4), 541-550.**

Valentijn S, Hill P, Hooren S. Bosma H, Boxtel M, Jolles J & Ponds R. (2006). **Memory Self-efficacy predicts memory performance: results from a 6-years follow- up study.** Department of Psychiatry and Neuropsychology, Maastricht University, Netherlands

Welch, D. & West, R. (1995). Self-Efficacy and mastery: Its application to issues of environmental control, cognition, and aging. **Developmental Review, 15, 150 -171.**

Woolfolk, A. (1993). **Educational psychology**. New Jersy, Prentice-Hall.

الملاحق

الملحق (1)

أداة الدراسة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تقوم الباحثة بعمل دراسة ميدانية مختصة بالذاكرة من خلال تطبيق هذه الإستبانة، والهدف من هذه الدراسة معرفة ما هو رأيك حول قدرة الذاكرة الخاصة بك، علماً بأنه لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة للأسئلة الواردة لاحقاً، ولا تشير لأية اعتبارات خاصة إلا أنها تحتاج للدقة ما أمكن، وأنها لأغراض البحث العلمي فقط. فأتمنى تعاونك معي شاكرة لك فضلك.

الباحثة

البيانات الشخصية للطالب

- الجنس : 1 – ذكر 2 – أنثى
- الفرع الأكاديمي : 1 – علمي 2 – إدارة معلوماتية
- المعدل العام في الصف الأول الثانوي : (%)

تعليمات

هناك وصف لبعض مهام الذاكرة في الصفحات القادمة. الرجاء منك وضع إجابتك على النحو التالي :

- إذا كنت تعلم بأنك غير قادرعلى القيام بالمهمة الموصوفة، ضع دائرة حول كلمة (لا).
- إذا كنت متأكد من قدرتك على القيام بالمهمة الموصوفة بنسبة 100% ، ضع دائرة حول النسبة (100%).
- إذا كنت تعتقد أن بإمكانك القيام بالمهمة ولكنك لست متأكداً 100% يجب أن تقع إجابتك بين النسب 10 و 90 ، بالاعتماد على مدى تأكدك من فعل المهمة .
- استخدم المقياس من (10 – 100) لتظهر مدى ثقتك من فعل المهمة المشروحة في كل جملة.

أ . مهمة تذكر أماكن المقتنيات:

أ1– إذا قمت بوضع 18 شيء شائع استخدامه يومياً في أماكن مختلفة من المنزل بعد دقائق قليلة أستطيع تذكر أين وضعت جميع هذه الأشياء.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%

أ2– إذا قمت بوضع 18 شيء شائع استخدامه يومياً في أماكن مختلفة من المنزل بعد دقائق قليلة أستطيع تذكر أين وضعت (14) شيء من هذه الأشياء.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%

أ3– إذا قمت بوضع 18 شيء شائع استخدامه يومياً في أماكن مختلفة من المنزل بعد دقائق قليلة استطيع تذكر أين وضعت (10) أشياء منها.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

أ4– إذا قمت بوضع 18 شيء شائع استخدامه يومياً في أماكن مختلفة من المنزل بعد دقائق قليلة أستطيع تذكر أين وضعت (6) أشياء منها.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

أ5– إذا قمت بوضع 18 شيء شائع استخدامه يومياً في أماكن مختلفة من المنزل بعد دقائق قليلة استطيع تذكر أين وضعت شيئين فقط .

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%

ب . مهمة تذكر قائمة تسوق

ب1– إذا ذهبت إلى السوق لشراء قائمة من 18 غرض شائع استطيع تذكر جميع الأغراض بدون الحاجة إلى استخدام القائمة.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ب2– إذا ذهبت إلى السوق لشراء قائمة من 18 غرض شائع استطيع تذكر (14)غرض منها بدون الحاجة إلى استخدام القائمة.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ب3– إذا ذهبت إلى السوق لشراء قائمة من 18 غرض شائع استطيع تذكر(10) أغراض منها بدون الحاجة إلى استخدام القائمة.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ب4- إذا ذهبت إلى السوق لشراء قائمة من 18غرض شائع استطيع تذكر (6) أغراض منها بدون الحاجة إلى استخدام القائمة.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ب5- إذا ذهبت إلى السوق لشراء قائمة من 18 غرض شائع. أستطيع تذكر غرضين منها بدون الحاجة إلى استخدام القائمة.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%

ت . مهمة تذكر صور فوتوغرافية

ت1- إذا عرض عليَّ أحدهم صور(10) أشخاص وقام بإخباري أسمائهم لمرة واحدة . أستطيع تذكر أسماء ال (10) أشخاص إذا رأيت الصورة مرة أخرى بعد عدة دقائق.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ت2- إذا عرض عليَّ أحدهم صور(10) أشخاص وقام بإخباري أسمائهم لمرة واحدة . استطيع تذكر أسماء(8) أشخاص منهم إذا رأيت الصورة مرة أخرى بعد عدة دقائق.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ت3- إذا عرض عليَّ أحدهم صور(10) أشخاص وقام بإخباري أسمائهم لمرة واحدة. استطيع تذكر أسماء(6) أشخاص منهم إذا رأيت الصورة مرة أخرى بعد عدة دقائق.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ت4- إذا عرض عليَّ أحدهم صور(10) أشخاص وقام بإخباري أسمائهم لمرة واحدة. استطيع تذكر أسماء(4) أشخاص منهم إذا رأيت الصورة مرة أخرى بعد عدة دقائق.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%

ت5- إذا عرض عليَّ أحدهم صور (10) أشخاص وقام بإخباري أسمائهم لمرة واحدة. أستطيع تذكر أسماء شخصين منهم إذا رأيت الصورة مرة أخرى بعد عدة دقائق.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعــــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ث . مهمة تذكر الجمل

ث1- إذا قمت بقراءة حوالي (10) جمل من قصة للتو ، أستطيع تذكر ال (10) نقاط الرئيسية لهذه الجمل بشكل صحيح.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعــــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ث2- إذا قمت بقراءة حوالي (10) جمل من قصة للتو ، أستطيع تذكر (8) نقاط رئيسية من هذه الجمل بشكل صحيح.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعــــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ث3- إذا قمت بقراءة حوالي(10) جمل من قصة للتو، أستطيع تذكر (6) نقاط رئيسية من هذه الجمل بشكل صحيح.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعــــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ث4- إذا قمت بقراءة حوالي (10) جمل من قصة للتو ، أستطيع تذكر(4) نقاط رئيسية من هذه الجمل بشكل صحيح.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعــــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ث5- إذا قمت بقراءة حوالي (10) جمل من قصة للتو، أستطيع تذكر نقطتان رئيستان من هذه الجمل بشكل صحيح.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعــــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ج . أرقام الهاتف

ج1- إذا قمت بالبحث عن 3 أرقام في دليل الهاتف في نفس الوقت، أستطيع تذكر ال (6) خانات الأولى من رقم واحد.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ج2- إذا قمت بالبحث عن 3 أرقام في دليل الهاتف في نفس الوقت، أستطيع تذكر ال (5) خانات الأولى من رقم واحد.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ج3- إذا قمت بالبحث عن 3 أرقام في دليل الهاتف في نفس الوقت، أستطيع تذكر ال(4) خانات الأولى من رقم واحد.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ج4- إذا قمت بالبحث عن 3 أرقام في دليل الهاتف في نفس الوقت، أستطيع تذكر ال(3) خانات الأولى من رقم واحد.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ج5 - إذا قمت بالبحث عن 3 أرقام في دليل الهاتف في نفس الوقت، أستطيع تذكر أول خانتين من رقم واحد.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%

ح . مهمة تذكر صور أشياء شائعة

ح1- إذا عرض علي أحد ما صور ل 16 شيئاً من لأشياء الشائعة في الحياة اليومية لمرة واحدة، أستطيع تذكر ال16 شيئاً جميعها.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ح2– إذا عرض علي أحد ما صور ل 16 شيئاً من الأشياء الشائعة في الحياة اليومية لمرة واحدة، أستطيع تذكر (12) شيئا من هذه الأشياء.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ح3– إذا عرض علي أحد ما صور ل 16 شيئاً من الأشياء الشائعة في الحياة اليومية لمرة واحدة، أستطيع تذكر (8) من هذه الأشياء.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ح4– إذا عرض علي أحد ما صور ل 16 شيئاً من الأشياء الشائعة في الحياة اليومية لمرة واحدة، أستطيع تذكر (4) من هذه الأشياء.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ح5– إذا عرض علي أحد ما صور ل16 شيئاً من الأشياء الشائعة في الحياة اليومية لمرة واحدة، أستطيع تذكر شيئين من هذه الأشياء

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

خ . مهمة تذكر الكلمات

خ1– إذا قرأ لي أحد قائمة مكونة من أسماء 12 مكان عام مرتين، أستطيع تذكر ال(12) اسم من هذه الأماكن.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

خ2– إذا قرأ لي أحد قائمة مكونة من أسماء 12 مكان عام مرتين، أستطيع تذكر (10) أسماء من هذه الأماكن.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا – 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

خ3- إذا قرأ لي أحد قائمة مكونة من أسماء 12 مكان عام مرتين، أستطيع تذكر (8) أسماء من هذه الأماكن.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

خ4- إذا قرأ لي أحد قائمة مكونة من أسماء12 مكان عام مرتين، أستطيع تذكر (6) أسماء من هذه الأماكن.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

خ5- إذا قرأ لي أحد قائمة مكونة من أسماء 12 مكان عام مرتين، أستطيع تذكر (4) أسماء من هذه الأماكن.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

د . مهمة تذكر الأعداد

د1- إذا درست بدقة سلسلة من 20 عدد مطبوعة على قطعة من الورق، أستطيع تذكر ال(20) عدد على التوالي.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

د2- إذا درست بدقة سلسلة من 20 عدد مطبوعة على قطعة من الورق، أستطيع تذكر (16) عدد منها على التوالي.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

د3- إذا درست بدقة سلسلة من 20 عدد مطبوعة على قطعة من الورق، أستطيع تذكر (12) عدد منها على التوالي.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

د4- إذا درست بدقة سلسلة من 20 عدد مطبوعة على قطعة من الورق، أستطيع تذكر (8) أعداد منها على التوالي.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

د5- إذا درست بدقة سلسلة من 20 عدد مطبوعة على قطعة من الورق، أستطيع تذكر (4) أعداد منها على التوالي.

إذا كانت إجابتك نعم،كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ذ . مهمة تذكر الخريطة

ذ1- إذا أعطاني صديق وصفاً لإتجاهات منزله الجديد، وكانت هذه الإتجاهات تشمل 10 خطوات. بعد دقائق استطيع رسم خريطة مستخدماً ال (10) خطوات من هذه الإتجاهات.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ذ2- إذا أعطاني صديق وصفاً لإتجاهات منزله الجديد، وكانت هذه الإتجاهات تشمل 10 خطوات. بعد دقائق أستطيع رسم خريطة مستخدماً أول (8) خطوات من هذه الإتجاهات.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ذ3- إذا أعطاني صديق وصفاً لإتجاهات منزله الجديد، وكانت هذه الإتجاهات تشمل 10 خطوات. بعد دقائق استطيع رسم خريطة مستخدماً أول (6) خطوات من هذه الإتجاهات.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ذ4- إذا أعطاني صديق وصفاً لإتجاهات منزله الجديد، وكانت هذه الإتجاهات تشمل 10 خطوات. بعد دقائق أستطيع رسم خريطة مستخدماً أول (4) خطوات من هذه الإتجاهات.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ذ5- إذا أعطاني صديق وصفاً لإتجاهات منزله الجديد، وكانت هذه الإتجاهات تشمل 10 خطوات. بعد دقائق أستطيع رسم خريطة مستخدماً أول خطوتين من هذه الإتجاهات.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ر . مهمة تذكر المتاهة

ر1- إذا كان علي إيجاد الطريق عبر متاهة (على الورق) من محاولتي الأولى، وكانت الإتجاهات تحتوي على10 خطوات، أستطيع ايجاد الطريق عبر جزء من المتاهة مستخدماً فقط أول خطوتين منها.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ر2- إذا كان علي إيجاد الطريق عبر متاهة (على الورق) من محاولتي الإولى ، وكانت الإتجاهات تحتوي على 10 خطوات، أستطيع ايجاد الطريق عبر جزء من المتاهة مستخدماً أول (4) خطوات منها.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ر3- إذا كان علي إيجاد الطريق عبر متاهة (على الورق) من محاولتي الأولى، وكانت الإتجاهات تحتوي على 10 خطوات، أستطيع إيجاد الطريق عبر جزء من المتاهة مستخدماً أول (6) خطوات منها.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ر4- إذا كان علي إيجاد الطريق عبر متاهة(على الورق) من محاولتي الأولى، وكانت الإتجاهات تحتوي على 10 خطوات، أستطيع ايجاد الطريق عبر جزء من المتاهة مستخدماً أول (8) خطوات منها.

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

ر5- إذا كان علي إيجاد الطريق عبر متاهة (على الورق) من محاولتي الأولى، وكانت الإتجاهات تحتوي على 10 خطوات، أستطيع ايجاد الطريق عبر جزء من المتاهة مستخدماً ال (10) خطوات .

إذا كانت إجابتك نعم، كم نسبة تأكدك من عمل هذه المهمة ؟(ضع دائرة حول النسبة)

نعـــم ، لا - 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90 % 100%.

شكراً لتعاونك

الملحق (2)

أسماء لجنة تحكيم أداة الدراسة

الإسم	الجامعة	التخصص	الرتبة العلمية
د. يوسف قطامي	الجامعة الأردنية	علم النفس التربوي	استاذ دكتور
د. أحمد الزق	الجامعة الأردنية	علم النفس التربوي	استاذ دكتور
د. مظهر العطيات	جامعة البلقاء التطبيقية	علم النفس التربوي	استاذ مشارك
د. مصطفى الهيلات	جامعة البلقاء التطبيقية	علم النفس التربوي	استاذ مشارك
د. زيد العدوان	جامعة البلقاء التطبيقية	مناهج وطرق تدريس	استاذ مشارك
د.عبدالله الهباهبه	جامعة البلقاء التطبيقية	القياس والتقويم	استاذ مساعد
د. جمال العساف	جامعة البلقاء التطبيقية	مناهج وطرق تدريس	استاذ مشارك
د.جعفر الربابعة	جامعة البلقاء التطبيقية	علم النفس التربوي	استاذ مشارك
د.فادي سماوي	جامعة البلقاء التطبيقية	علم النفس التربوي	استاذ مساعد

الملحق (3)

أسماء المدارس الخاصة التي سُحبت منها عينة الدراسة

1- مدارسة الفردوس	ذكور/ إناث
2- مدارس الحكمة	ذكور/ إناث
3- مدارس المنهل	ذكور/ إناث
4- أكاديمية ساندس	ذكور/ إناث
5- مدارس أكسفورد	ذكور/ إناث
6- مدارس الحجاز	إناث
7- مدارس العروبة	إناث
8- مدارس الإتحاد	ذكور
9- أكاديمية الرواد	ذكور

Abstract

Memory self-efficacy and its relationship to academic achievement among high school students in Amman

Prepared by

Khitam Saleem Al-far

Supervised by

Dr. Ahmad Mohammad Al-Zoubi

Associative professor

This study aimed at investigating the level of memory self-efficacy and its relationship to academic achievement among high school students in Amman, the study sample consisted of (769) secondary students (male and female) from both scientific and information technology streams. A questionnaire had been used to identify memory self-efficiency (MSEQ) which is prepared by West (West, 1989) after modifying it with the study sample, the academic

averages of academic year (2013/2012) had been used to calculate the achievement degrees of the study sample . The results showed a high level of memory self- efficiency among the sample study, the results also showed that there is statistically significant relationship among academic achievements from one side and memory self-efficiency with all its dimensions from another side. The results indicated that there are statistically significant differences in memory self-efficiency in gender variable for the benefit of males and in academic stream variable for the benefit of scientific stream. The results also showed that there are statistically significant differences in academic achievements for the benefit of females and in academic stream for the benefit of girls, and the interaction between them for the benefit of the scientific- male stream. Finally, the study recommended that teachers must take into account the memory self-efficiency of high school students during their teaching.

Keywords: memory self-efficiency, academic achievement, Secondary School students, private education schools.